



**Susana Maria
Almeida Pinto**

**Imagens das línguas estrangeiras de alunos
universitários portugueses**



**Susana Maria
Almeida Pinto**

Imagens das línguas estrangeiras de alunos universitários portugueses

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Didáctica de Línguas, realizada sob a orientação científica da Doutora Maria Helena Araújo e Sá, Professora do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

o júri

presidente

Prof. Dra. Maria Helena Serra Ferreira Ançã
Professora Associada da Universidade de Aveiro

Prof. Dr. Rui Manuel Costa Vieira de Castro
Professor Associado com Agregação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Prof. Dra. Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro (Orientadora)

agradecimentos

À Professora Doutora Maria Helena Araújo e Sá, pela confiança que sempre depositou em mim, mas, acima de tudo, pela forma como me contagiou com o seu entusiasmo em torno da investigação em DL.

Às minhas colegas do LALE, pelas frutuosas discussões em torno deste trabalho e que me ajudaram a torná-lo mais rico.

Ao Professor Moreira, pelo apoio, amizade e boa disposição transmitida nos momentos mais difíceis.

Aos professores e alunos do curso de Línguas e Relações Empresariais, pela simpatia, disponibilidade e interesse na participação deste projecto.

À Patrícia Alves, pela sua capacidade de pensar nos outros, antes mesmo de em si mesma.

À família Barraca, pela amizade de todos estes anos e encorajamento transmitido.

Aos meus pais e irmãos, por sempre acreditarem em mim.

Ao João, pelo apoio incondicional desde o início do meu percurso como jovem investigadora.

palavras-chave

imagens das línguas, representações, estereótipos linguísticos, didáctica de línguas, formação em línguas no ensino superior

resumo

O presente estudo é o resultado de um projecto em Didáctica de Línguas, cujo objectivo é a descrição das imagens das línguas estrangeiras em estudo dos alunos da turma do 3º ano do curso de Línguas e Relações Empresariais da Universidade de Aveiro, no ano lectivo de 2003/2004.

O conceito de imagem é constituído na intersecção de quadros teóricos que mobilizam a Psicologia Social, as Ciências da Linguagem e a Didáctica de Línguas, sendo entendido neste estudo como um objecto de discurso, que se forma, transforma e transmite através da comunicação, criado por indivíduos e grupos e através do qual constroem conhecimento acerca da realidade, de acordo com as experiências de vida de cada um e o contexto (social, económico, político...) em que se inserem. No campo em que nos movemos, problematiza a relação entre o aluno e a língua/cultura estrangeiras e o aluno e a sua identidade.

Os dados foram recolhidos segundo diferentes métodos e instrumentos. Inicialmente foi traçada a biografia linguística dos alunos, através de um inquérito por questionário. Num segundo momento, foi concebida, com os professores das diferentes disciplinas de línguas, uma actividade didáctica desencadeadora da expressão das imagens dos alunos relativamente às línguas estrangeiras, tendo-lhes sido pedido que respondessem à seguinte questão: “Imagine que teria de descrever a língua Alemã/Chinesa/Francesa/Inglesa a alguém que nunca com ela tenha contactado. O que lhe diria e porquê?”.

Para o tratamento dos dados optámos por uma metodologia de tipo mista, simultaneamente qualitativa e quantitativa. As categorias de análise, construídas a partir do quadro teórico e do confronto com os dados recolhidos, foram as seguintes: línguas como objectos de ensino-aprendizagem, objectos afectivos, instrumentos de construção de relações interpessoais e intergrupais, objectos de poder e como instrumentos de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas.

Os resultados mostram que os alunos estabelecem relações de diferente natureza com cada LE: o Alemão enquanto língua-objecto de apropriação formal; o Chinês enquanto língua-surpresa e da descoberta do Outro; o Francês enquanto língua que desperta afectos e o Inglês enquanto língua utilitária e transaccional. Isto evidencia que os factores (motivacionais, sociais, económicos, culturais, escolares) que estão na base da construção destas imagens são também diversos.

Como conclusão do estudo sugere-se que uma reflexão por parte dos aprendentes acerca das suas imagens das línguas estrangeiras, realizada no âmbito das aulas de línguas, pode fornecer informação importante para que professores e restantes intervenientes educativos possam encontrar métodos de trabalho, em contexto educativo, que coloquem as imagens e estereótipos em benefício de uma educação linguística que vise o desenvolvimento de comportamentos e atitudes positivas relativamente ao Outro, à sua língua e à sua cultura.

keywords

images of languages, representations, linguistic stereotypes, language didactics, language learning in higher education

abstract

The present study is the result of a research project in Foreign Language Didactics. It aims at describing 3rd year students' images of foreign languages in study taking a degree in Languages and Business Relationships at the University of Aveiro, during the academic year 2003-2004.

The concept of *image* builds upon the intersection of Social Psychology, Science Areas within Language and Language Didactics theoretical frameworks and perceived, in the context of this study, as an object of discourse which is formed, transformed and transmitted through communication, created by individuals and groups, and through which knowledge about reality is individually constructed, from life experiences and contexts (social, economical, political...). In our field of study this concept problematizes both the relationship between the student and the foreign language/culture and between the student and his identity.

Data were collected through different methods and instruments. Initially we described students' language biographies by means of a questionnaire. In a second moment, we planned an activity with the language teachers in order to access students' images about foreign languages, by asking them to answer the following question: "Imagine you had to describe the German/Chinese/French/English language to someone who had never been in touch with it. What would you say and why?".

Qualitative and quantitative methodologies were simultaneously used for data treatment and analysis. The analysis categories, drawn from the confrontation between the theoretical framework and the data, were the following: languages as (i) learning-teaching objects, (ii) affective objects, (iii) construction instruments of interpersonal and inter-group relationships, (iv) empowerment objects and (v) instruments of personal assertion and construction of individual and group identities.

Results show that students establish different relationships with each foreign language: German perceived as a learning object; Chinese as a surprise language and as an instrument for discovering the Other; French as a language that arouses affection; and English as an utilitarian and transactional language. These differences suggest that motivational, social, economical, cultural and academic factors that underline the construction of these images are also different.

The conclusions suggest that leading students to reflect about their own images of foreign languages can be an important source of information: teachers and other educational actors can come up with methods that put images and stereotypes at the centre of language education aiming at the development of positive behaviours and attitudes towards the Other, his/her language and culture.

mots-clés

images des langues, représentations, stéréotypes linguistiques, didactique des langues, formation en langues dans l'enseignement supérieur

résumé

Cette étude est le résultat d'un projet en Didactique des Langues, dont le but est la description des images des langues étrangères en étude des étudiants de troisième année de *Línguas e Relações Empresariais* de l'Université d'Aveiro, dans l'année scolaire 2003/2004.

Le concept d'image est constitué dans l'interception de cadres théoriques qui mobilisent la Psychologie Sociale, les Sciences du Langage et la Didactique des Langues. On définit ce concept, dans le cadre de notre étude, en tant qu'objet de discours qui se forme, se transforme et se transmet à travers la communication, créé par des individus et des groupes et à travers lequel ils construisent des connaissances sur la réalité, d'après leurs expériences de vie et le contexte (social, économique, politique...) où ils s'inscrivent. Dans notre champ de recherche, ce concept problématise le rapport de l'élève aux langues/cultures étrangères et de l'élève à son identité.

Nos données ont été recueillies selon des méthodes et instruments différents. Dans un premier moment, on a esquissé la biographie linguistique des étudiants à l'aide d'un questionnaire. Après, on a conçu, en interaction avec les professeurs des différentes langues étrangères, une activité didactique qui devrait permettre l'expression des images des étudiants par rapport aux langues étrangères. Ainsi, on a demandé à ces apprenants de répondre à la question: "Imaginez que vous devriez décrire la langue allemande/chinoise/française/anglaise à quelqu'un qui n'avait jamais contacté avec elle. Qu'est-ce que vous lui diriez? Pourquoi?".

En ce qui concerne le traitement des données, on a choisi une méthodologie mixte, simultanément qualitative et quantitative. Les catégories d'analyse, construites à partir du cadre théorique et de la confrontation avec les données recueillies, ont été les suivantes: langues en tant qu'objets d'enseignement et d'apprentissage, objets affectifs, instruments de

construction de rapports interpersonnels et inter-groupaux, objets de pouvoir et instruments de construction et affirmation d'identités individuelles et collectives.

Les résultats nous montrent que les étudiants établissent des rapports de nature différente avec chaque langue étrangère: l'allemand est perçu en tant que langue-objet d'appropriation formelle; le chinois comme langue-surprise et de découverte de l'Autre; le français comme langue qui suscite des affections et l'anglais en tant que langue utilitaire et transactionnelle. Ceci souligne que les facteurs (motivationnels, sociaux, économiques, culturels et scolaires) qui sont à la base de la construction de ces images sont aussi de nature diverse.

Les conclusions de l'étude suggèrent qu'une réflexion menée par les étudiants sur leurs images des langues étrangères, ayant lieu dans les classes de langues, peut fournir des informations importantes aidant les professeurs et les autres agents éducatifs à trouver des méthodes de travail en contexte éducatif capables de mettre à profit les images et les stéréotypes pour une éducation linguistique qui vise le développement de comportements et d'attitudes positifs par rapport à l'Autre, sa langue et sa culture.

Schlüsselbegriffe

Sprachen-*image*, Repräsentationen, linguistische Stereotype, Sprachendidaktik; Sprachenstudium

Zusammenfassung

Die vorliegende Studie ist das Ergebnis eines Forschungsprojekts im Rahmen der Sprachendidaktik. Ziel ist es, die Fremdsprachen-*Images* von Studenten im 6. Semester des Studiums *Línguas e Relações Empresariais* an der Universität von Aveiro (Schuljahr 2003/2004) zu beschreiben.

Der *Image*-Begriff begründet sich vor dem Hintergrund der vielseitigen und sich überschneidenden theoretischen Grundlagen der Sozialpsychologie, Sprachwissenschaft und Sprachendidaktik. In unserem Projekt wird das *Image*-Konzept als Diskurs-Objekt verstanden, welches durch Kommunikationsprozesse auf-, umgebaut und vermittelt, und individuell oder kollektiv kreiert wird. In diesen Konstruktprozessen entstehen individuelle Realitätskenntnisse, bedingt durch die verschiedenen Lebenserfahrungen und Kontexte (sozio-ökonomisch, politisch, usw.). Im Bereich der Sprachendidaktik, beeinflusst dieses Konzept nicht nur die Beziehung zwischen Lernenden und Fremdsprache bzw. -kultur, sondern auch das Verhältnis zwischen Lernenden und persönlicher Identität.

Die Datenerhebung erfolgte mit verschiedenen Methoden. Zuerst wurden anhand von Fragebögen die Sprachbiographien der Studenten ermittelt und beschrieben. In einer zweiten Phase und in Zusammenarbeit mit den Dozenten der verschiedenen Sprachlehrfächer, wurden provokatorische didaktische Aktivitäten konzipiert, um freie *image*-reiche Äußerungen über Fremdsprachen zu erhalten. Auf folgende Frage sollte frei geantwortet werden: "Stellen Sie sich vor, Sie würden die deutsche/chinesische/französische/englische Sprache jemandem beschreiben, der nichts von dieser Sprache kennt. Wie würden Sie diese Sprache erklären und warum?".

Qualitative als auch quantitative Datenerhebungsmethoden wurden gleichwertig für die Auswertung genutzt. Die Auswertungskategorien, als Ergebnis einer Gegenüberstellung der theoretischen Grundlagen mit den erhobenen Daten, waren folgende: Sprachen als (i) Lehr- und Lernobjekte, (ii) affektive Objekte, (iii) Konstruktionsinstrumente für zwischenmenschliche und zwischen den Gruppen bestehende Beziehungen, (iv) Machtobjekte und (v) Konstruktionsinstrumente für individuelle und kollektive Identitätsbehauptung.

Die Ergebnisse zeigen dass Studenten verschiedene Beziehungen zu jeder Fremdsprache aufbauen: Deutsch wird als Lernobjekt wahrgenommen, Chinesisch als Überraschungssprache und als Instrument für Fremdentdeckung; Französisch erweckt in den Studenten affektive Reaktionen; Englisch wird als Nutz- und Wirtschaftssprache verstanden. Diese Unterschiede scheinen darauf hinzudeuten, dass die Motivation, sowohl wie die sozialen, ökonomischen, kulturellen und akademischen Faktoren, die der Herausbildung der *Images* zugrundeliegen, sich auch voneinander unterscheiden.

Die Schlussergebnisse dieses Forschungsprojekts suggerieren, dass eine mit den Studenten durchgeführte Reflektion über eigene Fremdsprachen-*Images* bedeutende Informationen liefern kann. Lehrer und andere Ausbilder können Methoden entwickeln, die *Images* und Stereotype in einer Sprachlernperspektive zu nutzen, die positive Verhaltensmuster und Einstellungen zu Fremdsprachen und Fremdkulturen herausbildet und fördert.

Índice

<i>O Júri</i>	ii
<i>Agradecimentos</i>	iii
<i>Resumo</i>	iv
<i>Abstract</i>	vi
<i>Résumé</i>	viii
<i>Zusammenfassung</i>	x
.....	xii

Introdução	7
Apresentação do projecto de investigação.....	7
Objectivo da investigação.....	9
Estrutura da dissertação	10

Capítulo 1. Para uma definição do conceito de <i>Imagem</i> em Didáctica de Línguas	13
Introdução.....	13
1.1. <i>Imagem/Representação</i> – um conceito migrante.....	13
1.1.1. Contributos da Psicologia Social.....	17
1.1.2. Contributos das Ciências da Linguagem	25
1.2. Propriedade do conceito <i>Imagem</i> em Didáctica de Línguas.....	32
1.3. Imagens, atitudes e estereótipos-conceitos que se cruzam em Didáctica de Línguas ..	40
Síntese.....	46

Capítulo 2. Alguns estudos sobre as Imagens das línguas e sua aprendizagem	47
Introdução.....	47
2.1. Natureza das <i>Imagens</i>	47
2.1.1. Imagens do ensino-aprendizagem	48
2.1.2. Imagens linguísticas das línguas	56
2.1.3. Imagens do valor das línguas	60
2.1.4. Imagens dos países e dos falantes	61

2.1.5. Imagens das línguas em contacto	67
2.2. Factores envolvidos na construção das <i>Imagens</i>	73
2.3. Impacto das <i>Imagens</i> na acção dos sujeitos	78
2.3.1. Na relação aluno/aprendizagem /língua	79
2.3.2. Nas situações de comunicação intercultural.....	82
Síntese	85

Capítulo 3. Metodologia do estudo	89
Introdução.....	89
3.1. Contexto de intervenção.....	89
3.2. Caracterização da turma	90
3.3. Metodologia de investigação.....	93
3.3.1. Caracterização metodológica do estudo	93
3.3.2. Os instrumentos de recolha de dados	97
3.3.2.1. Inquérito por questionário	97
3.3.2.2. Actividade didáctica.....	99
3.4. Os instrumentos de tratamentos dos dados	100
3.4.1. Língua como objecto de ensino-aprendizagem.....	103
3.4.2. Língua como objecto afectivo	106
3.4.3. Língua como objecto de poder	107
3.4.4. Língua como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas.....	110
3.4.5. Língua como instrumento de construção das relações interpessoais/ intergrupais .	111
Síntese	112

Capítulo 4. Análise e discussão dos dados	113
Introdução.....	113
4.1. Imagens das LE evidenciadas pelos sujeitos.....	113
4.1.1. As LE como objectos de ensino-aprendizagem	115
4.1.2. As LE como objectos afectivos.....	138
4.1.3. As LE como instrumentos de construção das relações interpessoais/intergrupais..	149
4.1.4. As LE como objectos de poder	157

4.1.5. As LE como instrumentos de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas	169
4.2. Sínteses da análise	176
4.2.1. As quatro línguas em confronto	176
4.2.2. As línguas uma a uma.....	178

Capítulo 5. Considerações finais e perspectivas	189
Introdução.....	189
5.1. Principais conclusões e suas implicações.....	189
5.2. Limitações do estudo	195
5.3. Perspectivas de desenvolvimento	196

Referências bibliográficas	199
---	------------

Anexos

Anexo 1. Inquérito por questionário.....	212
Anexo 2. Ficha da actividade didáctica	218
Anexo 3. Grelhas de categorização das unidades de registo por categoria	220

Índice de figuras

Figura 1. Estatuto epistemológico das representações sociais.....	19
Figura 2. L’imaginaire ethnosocioculturel collectif	30

Índice de quadros

Quadro 1. Contactos escolares iniciais com as LE.....	91
Quadro 2. Razões apontadas para a aprendizagem das LE.....	91
Quadro 3. Circunstâncias de contacto não formal com LE.....	93
Quadro 4. Estrutura do questionário.....	98
Quadro 5. Quadro-referência da classificação dos documentos recolhidos e	

	analisados.....	100
Quadro 6.	Categorias para tratamento das imagens das línguas.....	102
Quadro 7.	Questões abertas.....	114
Quadro 8.	Facilidade/dificuldade de aprendizagem.....	117
Quadro 9.	Distância/proximidade linguística.....	119
Quadro 10.	Grau de facilidade conferido às LE do currículo.....	137
Quadro 11.	Relação afectiva aluno/língua/cultura.....	140
Quadro 12.	Imagem sonora.....	141
Quadro 13.	Internacionalização de uma língua	150
Quadro 14.	Poder económico-profissional.....	158
Quadro 15.	Grau de importância conferido às línguas.....	165

Índice de gráficos

Gráfico 1.	Imagens das LE em estudo.....	115
Gráfico 2.	As 4 línguas como objectos de ensino-aprendizagem.....	115
Gráfico 3.	Línguas como objectos de ensino-aprendizagem - total do corpus.....	116
Gráfico 4.	Alemão - objecto de ensino-aprendizagem.....	122
Gráfico 5.	Chinês - objecto de ensino-aprendizagem.....	125
Gráfico 6.	Francês - objecto de ensino-aprendizagem.....	131
Gráfico 7.	Inglês - objecto de ensino-aprendizagem.....	134
Gráfico 8.	As 4 línguas como objectos afectivos.....	138
Gráfico 9.	Línguas como objectos afectivos - total do corpus.....	139
Gráfico 10.	As 4 línguas como instrumentos de construção das relações interpessoais/intergrupais.....	149
Gráfico 11.	Línguas como instrumentos de construção das relações interpessoais/intergrupais - total do corpus.....	150
Gráfico 12.	Francês - instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais.....	153
Gráfico 13.	Inglês - instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais.....	154
Gráfico 14.	As 4 línguas como objectos de poder.....	157

Gráfico 15.	Línguas como objectos de poder - total do corpus.....	158
Gráfico 16.	Chinês - objecto de poder.....	161
Gráfico 17.	Francês - objecto de poder.....	162
Gráfico 18.	Inglês - objecto de poder.....	164
Gráfico 19.	As 4 línguas como instrumentos de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas.....	169
Gráfico 20	Línguas como instrumentos de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas - total do corpus.....	170
Gráfico 21.	Chinês - instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas.....	171
Gráfico 22.	Francês - instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas.....	174
Gráfico 23.	Imagens do Alemão.....	179
Gráfico 24.	Imagens do Chinês.....	181
Gráfico 25.	Imagens do Francês.....	183
Gráfico 26.	Imagens do Inglês.....	185

Lista de abreviaturas

DL – Didáctica de Línguas
DLC – Didáctica das Línguas/Culturas
FLE – Francês Língua Estrangeira
FLM – Francês Língua Materna
FLS – Francês Língua Segunda
ILE – Inglês Língua Estrangeira
LE – Língua Estrangeira
LM – Língua Materna
LR – Línguas Românicas
LRE – Línguas e Relações Empresariais
LV – Língua Vizinha
UA – Universidade de Aveiro

Introdução

Apresentação do projecto de investigação

Ao reflectir acerca das razões que me conduziram a ingressar no Mestrado em Didáctica de Línguas, no âmbito do qual se situa esta investigação, apercebi-me de que, de facto, a minha primeira motivação se relacionou com uma das hipóteses enumeradas por Alarcão (2001: 135): “Para obter um grau”. Parti para este mestrado com uma reduzida experiência enquanto professora de línguas, com as ansiedades próprias de quem terminou uma licenciatura e para quem o futuro profissional se apresenta incerto.

Ao contrário de alguns colegas que iniciaram o ano curricular do mestrado sabendo já sobre que temáticas gostariam de se debruçar, eu sabia apenas que os meus interesses se situavam, ambigualmente, no âmbito de uma perspectiva intercultural de ensino-aprendizagem de línguas e das relações que se estabelecem entre aprendentes e línguas estrangeiras (LE). Estes interesses foram surgindo da minha prática docente e da participação no plano de formação *Interculturalidade e a Comunicação Intercultural em Sala de Aula*, no ano de estágio pedagógico, no âmbito do projecto ILTE¹, que me alertou para o facto de que a aprendizagem de línguas implica todo um conjunto de processos de aproximação a essas línguas relacionados com as experiências de vida de cada indivíduo.

O tipo de trabalho que poderia desenvolver no âmbito das LE e que, de algum modo, fosse ao encontro das minhas motivações iniciais pouco definidas, tornou-se claro a partir do contacto com o projecto *Imagens das línguas na comunicação intercultural: contributos para o desenvolvimento da competência plurilingue*². De facto, apresentando como objectivos descrever as imagens das línguas em diferentes contextos, identificar as suas fontes bem como as suas dinâmicas, analisar a importância dessas imagens nas atitudes e comportamentos demonstrados na comunicação intercultural, examinar a forma como afectam o processo de aprendizagem de línguas e, finalmente, fornecer linhas de

¹ *Intercomprehension in Language Teacher Education* SOCRATES - LINGUA Action A 56290 - CP- 1- 98 -1 -PT - LINGUA -LA, projecto coordenado por Ana Isabel Andrade (Universidade de Aveiro, 1998-2001).

² Coordenado por Maria Helena de Araújo e Sá (Universidade de Aveiro), atribuído através dos fundos FEDER, no âmbito Eixo 2, Medida 2.3 do POCI – Programa Operacional “Ciência, Tecnologia, Inovação”, do QCA III (2003-2006).

orientação para a educação linguística que promovam o desenvolvimento de imagens positivas relativamente às línguas e à comunicação intercultural, este projecto apresenta perspectivas de investigação que, desde logo, me aliciaram. Como pude verificar, o projecto expõe preocupações importantes presentes actualmente no pensamento teórico da Didáctica de Línguas (DL), no âmbito do diálogo intercultural que caracteriza as sociedades actuais europeias e mundiais. Neste contexto, as línguas são percepcionadas como uma valiosa fonte na construção do diálogo intercultural e no entendimento entre povos.

Desta forma, se no início do meu percurso o objectivo era a obtenção de um grau, logo, um objectivo essencialmente instrumental, ao tomar contacto com o projecto atrás referido e com o decurso da construção do projecto de investigação e do meu crescimento enquanto investigadora, fui descobrindo aquilo que Alarcão (*op. cit.*: 136) defende ser a “verdadeira essência de ser investigador”: “o desejo de conhecer e, se possível, intervir”.

Posso afirmar, então, que o presente estudo nasce de duas convicções: i) os sujeitos levam imagens, atitudes, estereótipos para o processo de ensino/aprendizagem de línguas, onde se apoiam e que podem influenciar a sua acção enquanto aprendentes e comunicadores; ii) a escola e os professores devem conhecer estes factos e levá-los em linha de conta.

Quando aprendemos línguas accionamos não só os conhecimentos prévios que possuímos, mas também construímos imagens relativamente a elas, aos seus locutores, aos países onde são faladas e suas culturas. Acreditamos que estas imagens influenciam as motivações dos alunos para a aprendizagem e, por consequência, as suas escolhas, o seu comprometimento para com a aprendizagem, podendo determinar o seu sucesso/insucesso e influenciar a sua acção no contacto com o Outro. Deste modo, consideramos ser de fulcral importância a diagnose destas imagens em sala de aula, para que um trabalho possa ser empreendido em conjunto com os aprendentes, de forma a que imagens negativas possam ser analisadas e (re)perspectivadas. Apesar do nosso trabalho se centrar na diagnose e descrição de imagens, sabemos que, num momento seguinte, se torna essencial conhecer de que forma estas são (re)construídas e os factores que subjazem à sua (re)estruturação. De facto, só conhecendo estes factores poderá o professor de línguas agir sobre as imagens.

A nossa investigação restringe-se, então, a uma diagnose pois consideramos que este é o primeiro passo a ser dado no estudo e tratamento deste fenómeno. Gostaríamos de ter ido mais além, no entanto, as restrições temporais aliadas à complexidade do objecto de estudo não o permitiram. Conhecer aprofundadamente os factores que conduzem à construção das imagens das LE é um objectivo que nos propomos consolidar em investigações futuras, uma vez que estamos conscientes que eles se tornam imprescindíveis para a compreensão da questão que nos ocupa.

No entanto, e apesar de não nos centrarmos na compreensão destes factores (que não se podem desligar dos processos de socialização dos sujeitos a diferentes níveis e de diversos aspectos individuais relacionados com as suas histórias de vida e com mecanismos identitários), considerámos importante abranger no nosso enquadramento teórico informação acerca do processo de construção das imagens e do impacto que têm na acção dos sujeitos.

Neste quadro, a nossa investigação apresenta pertinência científica em DL na medida em que a diagnose das imagens das línguas/culturas pode ser uma mais-valia ao nível de intervenção educativa, já que consideramos que estas se constroem em contextos político-sociais mas também nas instituições escolares, e na medida em que a intervenção sobre elas é um meio de desenvolver nos sujeitos competências e valores direccionados para o plurilinguismo e sua vivência.

Com quatro LE no seu currículo (Inglês e Chinês, como línguas obrigatórias, e Francês e Alemão que têm o estatuto de opcionais, devendo os alunos escolher apenas uma delas), o curso de Línguas e Relações Empresariais (LRE) da Universidade de Aveiro (UA) mostrou-se ideal para a execução do nosso projecto, por nos permitir abranger diferentes línguas com as quais os sujeitos ensaiam diferentes tipos de contacto formal e informal, permitindo-nos verificar os seus posicionamentos relativamente a cada uma delas.

Objectivo da investigação

Tendo em conta o que foi atrás explicitado, definimos para esta investigação o seguinte objectivo:

- Descrever as imagens que os alunos do curso universitário de Línguas e Relações Empresariais da Universidade de Aveiro evidenciam acerca das línguas estrangeiras em estudo.

Esperamos, então, proceder a uma caracterização das imagens associadas às LE que os sujeitos aprendem no âmbito da licenciatura que frequentam, esperando ser capazes de fornecer delas uma possível categorização.

A finalidade última deste projecto é exercer influência ao nível das práticas educativas, ou seja, é fornecer informação relevante a professores de línguas e responsáveis educativos, contribuindo para um melhor conhecimento das imagens das LE para que estes possam empreender um trabalho em sala de aula que as leve em linha de conta. Consideramos que este é um passo essencial porque nos parece que a partir do trabalho das imagens dos aprendentes, os próprios professores poderão colocar-se no lugar destes e compreender melhor as suas dificuldades, ansiedades. Para que este objectivo seja alcançado, será necessário fazer da aula de línguas um espaço de interacção, de construção colaborativa do saber, de auto e hetero-reflexão, onde o conhecimento do meio social, económico, político e cultural em que se inserem os sujeitos é crucial.

Estrutura da dissertação

A dissertação encontra-se organizada em cinco capítulos que passamos a apresentar:

- no capítulo 1 procedemos a uma aproximação do conceito de *imagem*, central no nosso trabalho, apresentando-o como um conceito migrante que circula em diferentes campos disciplinares e explicitando a sua apropriação pela DL;
- no capítulo 2 apresentamos uma meta-análise de estudos sobre as imagens das línguas, focando-nos na sua natureza, no seu processo de construção e no impacto que têm na acção dos sujeitos;

- no capítulo 3 explicitamos as opções metodológicas tomadas, referindo-nos aos instrumentos de recolha e de tratamento dos dados;
- no capítulo 4 procedemos à apresentação, análise e discussão crítica dos dados recolhidos;
- no capítulo 5 apontamos as conclusões a que chegámos com a nossa investigação e implicações didácticas que daí resultam, assim como apontamos algumas limitações que lhe reconhecemos. Finalmente, traçamos algumas perspectivas de desenvolvimentos futuros.

Capítulo 1. Para uma definição do conceito de *Imagem* em Didáctica de Línguas

Introdução

“La notion de *représentation* est aujourd’hui largement circulante en didactique et dans les travaux portant sur l’acquisition des langues. Les images et les conceptions que les acteurs sociaux se font d’une langue, de ce que sont ses normes, ses caractéristiques, son statut au regard d’autres langues, influencent largement les procédures et les stratégies qu’ils développent et mettent en œuvre pour apprendre cette langue et en user.”
(Moore, 2001: 9)

Esta constatação de Moore mostra-nos, imediatamente, a importância e complexidade do conceito de *representação/imagem* e o seu papel no processo de ensino-aprendizagem. A afirmação coloca, também, em evidência que conceptualmente *representação* e *imagem* são conceitos que caminham lado a lado e que, por serem muito próximos, são utilizados indistintamente.

Para uma investigação que se centra na compreensão e objectivação de imagens das LE, torna-se necessária uma reflexão teórica que clarifique o conceito central do estudo e operacionalize os processos de diagnose dessa realidade tão complexa. Desta forma, nesta primeira parte tentaremos definir o conceito de *representação/imagem*, tal como é percebido por diferentes campos de estudo e, especialmente, como foi sendo apropriado pela DL, adquirindo uma nova identidade. Consideramos, tal como Moore, que “l’examen attentif des usages pluriformes de la notion de représentation dans les différentes disciplines permet d’en dégager les contours plus spécifiques dans le domaine des langues et de leur apprentissage” (2001: 20). Assim, um panorama da utilização pluridisciplinar do conceito permitirá compreender melhor as suas eventuais especificidades no domínio das línguas e sua aprendizagem.

1.1. *Imagem/Representação* – um conceito migrante

A investigação acerca das *representações/imagens* constitui um domínio privilegiado das Ciências Humanas, sendo, por isso, pluriforme, uma vez que interessa a sociólogos, antropólogos, linguistas e psicólogos sociais. Tal como refere Matthey: “La

notion est envisagée dans des ancrages théoriques divers, sur la base de démarches méthodologiques différentes également, mais qui tendent vers le même objectif: mieux comprendre les modalités de savoir du sens commun” (1997b: 317).

Assim, o termo *representação* é utilizado por várias disciplinas com sentidos diferentes e, por vezes, muito vagos, tais como a Psicologia Social, mas também a Sociologia, a Sociolinguística, a Antropologia e ainda, como afirma Mannoni, a psicologia clínica, a história das mentalidades, a história das religiões, a história da ciência, a filosofia, a informática e as ciências da linguagem e comunicação (cf. 1998: 8).

Do ponto de vista sociológico, Durkheim é o primeiro que trabalha explicitamente o conceito de *representações individuais e colectivas*. Em 1898, publica o artigo “Représentations individuelles et représentations collectives” na *Revue de Métaphysique et de Morale*, onde afirma que:

“La vie collective, comme la vie mentale de l’individu, est faite de représentations; il est donc présumable que représentations individuelles et représentations sociales sont, en quelque manière, comparables ” (1974: 14).

Defende que a vida mental se apresenta como uma combinação de representações que mantêm, entre elas, relações extremamente dinâmicas e constituem, por vezes, estruturas complexas que supõem um grande número de representações colectivas. O sociólogo esforça-se por precisar a natureza destas representações a fim de as legitimar como objectos de interesse científico:

“Puisque l’observation révèle l’existence d’un ordre de phénomènes appelés représentations, qui se distinguent par des caractères particuliers des autres phénomènes de la nature, il est contraire à toute méthode de les traiter comme s’ils n’étaient pas. Sans doute, ils ont des causes, mais ils sont causes à leur tour” (1974: 16).

Para o autor, a vida social é formada de representações colectivas, que têm um carácter “intra-conscientiel” (*op. cit.*) e que são distintas e exteriores às representações individuais: “... les représentations collectives sont extérieures aux consciences individuelles... elles ne dérivent pas des individus pris isolément, mais de leur concours, ce qui est bien différent” (1974: 40). Admite, claramente, que, na construção da realidade

social, cada sujeito traz a sua contribuição mas que os fenómenos sociais não dependem da natureza pessoal dos sujeitos. Deste modo, Durkheim defende que as representações colectivas são produções sociais que se impõem aos indivíduos como forças exteriores, servindo a coesão social, sublinhando a especificidade do pensamento colectivo relativamente ao pensamento individual.

A representação individual é considerada como um fenómeno puramente psíquico, enquanto que a representação colectiva seria um dos meios pelo qual se afirma a primazia do social sobre o indivíduo. Na concepção de Durkheim, as representações não são necessariamente conscientes do ponto de vista individual. Desta forma, têm sempre a marca da realidade social onde surgem, mas também se podem reproduzir, misturar, tendo como causas outras representações e não apenas a estrutura social. Para o sociólogo, a base das representações é o *substrato social*. As representações funcionam como símbolos através dos quais se atinge a realidade, dando-lhes significado, e caracterizam-se por uma exterioridade em relação às consciências individuais e por exercerem uma acção coercitiva sobre as mesmas. Esta visão positivista das representações sociais, por parte de Durkheim e outros que se lhe seguiram, tem sido criticada por várias correntes no interior das ciências sociais. O aspecto mais criticado refere-se ao poder de coerção atribuído à sociedade sobre os indivíduos, de maneira quase absoluta.

Também para Max Weber (1974) a sociedade desempenha um papel primordial na acção dos sujeitos e realizar uma actividade social implica a presença do Outro que co-produz a actividade. De acordo com Weber, a actividade social relaciona uma dimensão externa (o encontro intersubjectivo) e uma dimensão interna (o que motiva o actor social). Elabora as suas concepções acerca das representações sociais através de termos como “ideias”, “concepções”, “mentalidades” e ainda a noção de “visão de mundo”. Para o autor, a vida social é carregada de significação cultural. Essa significação é dada pela “base material” mas também pelas “ideias”. As ideias (ou representações sociais) são juízos de valor que os indivíduos dotados de vontade possuem. Desta forma, as concepções sobre o real têm uma dinâmica própria e podem ter tanta importância como a “base material”.

Weber teoriza sobre uma certa autonomia do mundo das representações e sobre a possibilidade de se estudar a eficácia histórica das ideias. No entanto, ao afirmar essa autonomia e influência das representações sociais na acção dos sujeitos, não coloca de parte a possibilidade de que, em determinados momentos, outros factores, por exemplo o

económico, sejam os dominantes, como demonstra a declaração feita durante a 1ª Guerra Mundial:

“Não são as ideias, mas os interesses materiais e ideais que governam directamente a conduta do homem. Muito frequentemente, porém, as 'imagens mundiais' que foram criadas pelas 'ideias' determinaram como manobreiros, as linhas ao longo das quais a acção foi impulsionada pela dinâmica dos interesses” (1974: 83).

Assim, chama a atenção, de um lado, para a importância de se estudarem as ideias como fazendo parte da realidade social e, de outro, para a necessidade de se compreender a que instâncias do social determinado facto deve a sua maior dependência. Utilizando o conceito de “visão do mundo”, defende que cada sociedade necessita de ter “concepções de mundo” abrangentes e unitárias para se manter, concepções estas que são elaboradas pelos grupos dominantes.

Podemos dizer, então, que Durkheim e Weber defendem a importância da compreensão das representações e da sua eficácia na configuração da sociedade, apelando ao estudo empírico do seu desenvolvimento. No entanto, o segundo coloca uma grande ênfase na relação entre as “ideias” e a sua adequação com a estrutura sócio-económica e política.

No que concerne à sociologia fenomenológica e à aplicação das ideias de Max Weber às Ciências Sociais, destaca-se Alfred Schutz (1982) cuja racionalização é bastante importante para a operacionalização da pesquisa social qualitativa das representações. O autor utiliza o termo “senso comum” para falar das representações do quotidiano. Este “senso comum” inclui um conjunto de abstracções, formalizações e generalizações que são, no fundo, factos interpretados a partir do mundo social. Logo, o quotidiano é dotado de significados que intervêm na vida e no pensamento dos grupos sociais. A compreensão do mundo dá-se a partir das experiências pessoais que funcionam como esquema de referência para o sujeito. Schutz defende que cada actor social tem a sua própria experiência e, por isso, atribui relevância a determinados aspectos de acordo com a sua história. Assim, o senso comum é fundamental porque é a partir dele que o actor social constrói significados para as diferentes situações, de acordo com a sua história de vida.

Após Durkheim, a noção de representação colectiva adormece um pouco durante, praticamente, meio século. Coube aos históricos das mentalidades, tais como Lefebvre,

Bloch, Mandrou, Duby, entre outros, assegurar uma certa continuidade do conceito. Estes estudiosos, atentos aos trabalhos de Foucault sobre a “folie” e a sexualidade, interessam-se pelo estudo de outras representações como as da prostituição, da natureza, do prazer, da dor, do bem-estar, etc. Também Freud se debruça sobre o problema das representações, colocando em evidência a sua importância ao nível dos factores determinantes das doenças de foro psíquico, tratando-se aqui de representações psíquicas.

Nos seus estudos epistemológicos, Piaget trata também dos problemas das representações do mundo, advindas da constituição de processos psíquicos que intervêm no tratamento do real circundante – processos de classificação, categorização, explicação. O autor interessa-se pela problemática das representações mentais, considerando que elas correspondem à constituição de uma grelha de apreensão lógica do mundo, neste caso por parte da criança. A elaboração de julgamentos morais reenvia-nos para as representações sociais.

A Antropologia também se dedicou ao estudo das representações, através do estudo de mitos, superstições e crenças. Desta forma, Lévy-Bruhl (1927, citado em Manonni, 1998: 47), na sua análise de *L'âme primitive*, sublinha a onnipresença de “un mécanisme psychologique et logique toujours le même” na base das representações colectivas.

Como podemos constatar, são várias as áreas das Ciências Humanas que abordam o conceito, mas por serem de menor relevo para sua compreensão, nomeadamente no âmbito da DL, não foram aqui desenvolvidas mas apenas afloradas. De seguida, desenvolvemos a forma como o conceito foi definido e trabalhado na Psicologia Social e nas Ciências da Linguagem, uma vez que se tratam de locais relevantes de proveniência do conceito.

1.1.1. Contributos da Psicologia Social

É, essencialmente, à Psicologia Social que a DL vai beber a noção de *representação*, daí considerarmos importante focarmo-nos, um pouco mais minuciosamente, na forma como este campo definiu e tratou este conceito. Considerado por Doise & Palmonari (1986) como um conceito-chave neste campo, conhece uma grande expansão e as suas ramificações surgem exactamente desta área disciplinar pelo facto de esta se apresentar “comme la science la plus à même d’assurer une synthèse des connaissances sur la question” (Mannoni, 1998: 8).

Apesar da centralidade do conceito na Psicologia Social, Doise & Palmonari (*op. cit.*) denominam-no de *noção carrefour* uma vez que resulta de uma intersecção de pontos de vista e de definições numerosas. Esta era já uma convicção de Moscovici:

“Seulement voilà: si la réalité des représentations sociales est facile à saisir, le concept ne l’est pas. Il y a bien des raisons à cela. Des raisons historiques en grande partie, c’est pourquoi il faut laisser aux historiens le soin de les découvrir. Les raisons non historiques se réduisent toutes à une seule: sa position ‘mixte’, au carrefour d’une série de concepts psychologiques. C’est à ce carrefour que nous avons à nous situer.” (1961: 39).

Doise & Palmonari (1986: 82/83) apontam duas consequências que resultam desta situação característica do conceito:

“D’abord, des auteurs se réclamant de différentes disciplines peuvent très bien se trouver au même carrefour sans s’en apercevoir (...) Une autre conséquence de la situation carrefour de la notion de représentation sociale est sa grande polysémie: elle désigne un grand nombre de phénomènes et de processus.”

Apesar deste carácter polissémico, se tivermos em conta o defendido por Moscovici em *La psychanalyse, son image et son public* (1961), apercebemo-nos, desde logo, que a representação social é uma instância intermédia entre “conceito” e “percepção”, que contribui para a formação de condutas e orientação de comportamentos. Assim, facilmente nos apercebemos que a *Teoria das Representações Sociais* na Psicologia Social mostra a existência de um laço estreito entre as ciências psicológicas e as ciências sociais. De acordo com os psicólogos sociais, esta teoria foi originada na Europa pelos trabalhos de Serge Moscovici que, em 1961, publica, com base em estudos realizados através de questionários e da análise de conteúdo da imprensa, um trabalho onde lança a problemática relativa à forma como o homem constrói a realidade.

No quadro de análise desta problemática, o autor propõe, então, o conceito de *representação social*. A sua análise tem o mérito de lhe ter fornecido a sua definição científica e de descrever um método de abordagem de carácter psicossociológico. O seu projecto pretende estudar os processos através dos quais os indivíduos, em interacção social, constroem teorias sobre os objectos sociais que tornam viável a comunicação e a organização dos comportamentos. Assim, as representações sociais alimentam-se não só

das teorias científicas, mas também das ideologias, das experiências e comunicações quotidianas.

Tal como Jodelet (1989a e b) afirma, uma representação social será uma modalidade de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objectivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social, desempenhando um papel decisivo nas relações sociais em termos de comportamento e comunicação. Desta forma, “as representações sociais referem um fenómeno comum a todas as sociedades – a produção de sentido” uma vez que elas são “Um conjunto de conceitos, proposições e explicações criados na vida quotidiana no decurso da comunicação interindividual” (Vala, 1993: 354). Também Guimelli define o conceito de forma idêntica, enfatizando o seu carácter social:

“Les représentations sociales constituent une modalité particulière de connaissance, dite ‘de sens commun’, dont la spécificité réside dans le caractère social des processus qui les produisent. Il s’agit donc de l’ensemble des connaissances, des croyances partagées par un groupe à l’égard d’un objet social donné” (1994: 12).

Desta forma, para os psicólogos sociais, a representação social não é entendida como reprodução, mas sim como construção. Neste sentido, as representações não são apenas mediações mas também factores constituintes do estímulo e modeladores da resposta, como se pode constatar pela figura seguinte, onde fica realçado que enquanto no primeiro modelo a representação assume o estatuto de uma variável mediacional, no segundo recebe o estatuto de variável independente.

Figura 1. Estatuto epistemológico das representações sociais
(adaptado de Moscovici, 1984: 62)



As definições tradicionais de *representação* apontadas pelos psicólogos sociais insistem em três aspectos interdependentes que as caracterizam: a sua elaboração dá-se dentro da e pela comunicação (cf. Trognon & Larrue, 1988), contribuem para a (re)construção do real (cf. Jodelet, 1989a e b) e para a definição do contexto envolvente através da sua organização (cf. Abric, 1994). Assim, as representações sociais são vistas no campo como saberes que têm um papel no suporte das relações sociais e que, ao mesmo tempo, são construídos por elas, veiculando directa ou indirectamente um saber sobre essas relações.

De acordo com Vala (1993: 357),

“se se utilizar um *critério quantitativo*, dir-se-á que uma representação é social na medida em que é partilhada por um conjunto de indivíduos.... Utilizando um *critério genético*, dir-se-á que uma representação é social no sentido em que é colectivamente produzida: as representações sociais são um produto das interacções e dos fenómenos de comunicação no interior de um grupo social, reflectindo a situação desse grupo, os seus projectos, problemas e estratégias.”

Desta forma, o conceito coloca a ênfase na relação entre o campo psicológico e o campo social, uma vez que traduz uma recusa em encarar o pensamento social como uma simples variedade do pensamento individual. Para os psicólogos que trataram este problema, o estudo de uma representação social é, então, o estudo de uma modalidade particular de conhecimento, ou seja, é expressão específica de um pensamento social (cf. Herzlich, 1972). Assim, as representações não são exclusivamente cognitivas. São, também, sociais e é esta característica que as diferencia das outras produções ou mecanismos cognitivos. Abric (1994: 14) defende, deste modo, que a sua análise e compreensão supõem:

“...toujours un double éclairage, une approche que nous qualifions de sociocognitive et qui intègre les deux composantes de la représentation. Sa composante cognitive tout d’abord: la représentation suppose un sujet actif, elle a de ce point de vue une ‘texture psychologique’, elle est soumise aux règles que régissent les processus cognitifs. Sa composante sociale ensuite: la mise en œuvre de ces processus cognitifs est directement déterminée par les conditions sociales

dans lesquelles s'élabore, ou se transmet, une représentation. Et cette dimension sociale génère des règles qui peuvent être très différentes de la 'logique cognitive'".

Também Mannoni defende que as representações sociais estão enraizadas no interior do dispositivo social e desempenham um papel determinante na vida mental do homem, englobando conceitos autênticos acerca de objectos físicos, sociais, de pessoas. Segundo o autor, é a elas que recorremos espontaneamente para nos apercebermos das características do ambiente físico e humano que nos rodeia, estando por isso "à la base de notre vie psychique" (1998: 5).

Enquanto modalidade de conhecimento, a representação social implica uma actividade de *reprodução das propriedades* de um objecto, frequentemente metafórica e organizada à volta de uma significação central. Esta reprodução é um remodelamento, uma *construção* mental desse objecto, não separável da actividade simbólica do sujeito. À representação foi dado, no âmbito da Psicologia Social, um papel de mediação entre actividades perceptivas e cognitivas (cf. Moscovici, 1961). Elaborando-se a um nível concreto, o produto das representações dos objectos surge ao indivíduo como um dado perceptivo.

É neste contexto de reprodução de características de determinado objecto que Abric (1994) e também Flament (1994) sugerem que a representação está organizada em *núcleo central* e *sistema periférico*. A primeira é uma estrutura particularmente estável, que resiste à mudança, assegurando a permanência da representação e que é partilhada colectivamente. Já os elementos periféricos caracterizam-se "par une grande souplesse et constituent l'interface entre le noyau central et la réalité concrète propre à l'objet. Ils permettent ainsi d'intégrer dans la représentation des variations individuelles déterminées par des expériences spécifiques" (Guimelli, 1994: 17). Logo, o sistema periférico é mais sensível e determinado pelas características do contexto imediato, sendo, por isso, mais flexível e assumindo duas funções: a de regulação e a de adaptação do sistema central às características de cada situação concreta com a qual o sujeito se confronta.

É importante colocar, então, a questão de como se formam as representações sociais. Moscovici (1961) identificou dois processos na sua formação e operacionalização: a *objectivação* e a *ancoragem*. A objectivação diz respeito à forma como se organizam os elementos constituintes da representação e ao percurso através do qual tais elementos

adquirem materialidade e se formam expressões de uma realidade vista como natural. Este percurso envolve três momentos. No primeiro, as informações acerca do objecto de representação sofrem um processo de selecção e descontextualização, seleccionando o indivíduo determinada informação que considera significativa (*construção selectiva*). A segunda etapa da objectivação corresponde à organização dos elementos, à sua *esquematização estruturante*. O autor recorre aos conceitos *estrutura* ou *nó figurativo* para evocar o facto de as noções básicas que constituem uma representação se encontrarem organizadas de forma a constituírem um padrão de relações estruturadas. A última etapa do processo de objectivação é a *naturalização*. Nesta fase, os conceitos retidos no esquema figurativo inicial constituem-se como categorias naturais e adquirem materialidade.

A ancoragem prossegue a objectivação e refere-se ao facto de qualquer tratamento da informação exigir pontos de referência: como diz Vala, “quando um sujeito pensa um objecto, o seu universo mental não é, por definição, uma *tábua rasa*” (1993: 362). Enquanto processo que segue a objectivação, a ancoragem permite compreender a forma como as representações contribuem para exprimir as relações sociais.

É importante, deste modo, compreender a relação entre representações sociais e relações sociais, uma vez que não é possível compreender a evolução e organização de uma representação se esta não for integrada na dinâmica social. Para além disso, torna-se necessário levar em linha de conta que a estrutura social remete para diferenciações que se irão reflectir na construção de distintas representações sociais de um mesmo objecto. As três condições que afectam a emergência e funcionamento de uma representação social, apontadas por Moscovici (1961), mostram isso mesmo:

- a *dispersão da informação* que reenvia para um desfasamento quantitativo e qualitativo entre a informação disponível e a informação necessária para a compreensão de um problema/objecto.
- a *focalização* – os recursos educativos, os interesses profissionais ou ideológicos levam os indivíduos a focalizarem-se em diferentes domínios e gerem a pertinência da elaboração de uma representação.
- a *pressão à inferência* – entre a constatação de um fenómeno e a necessidade de tomada de uma posição acerca dele vai um lapso de tempo. Isto exige que os indivíduos disponham de recursos que lhes permitam produzir uma opinião não só

rápida, mas também que se coadune com as suas estratégias. Estes recursos podem ser as representações a que o fenómeno em causa faz apelo.

Também Mannoni (1998) defende que a emergência das representações se dá no seio de três contextos: o primeiro, constituído pelo imaginário individual onde surgem as representações individuais; o segundo constituído pelo imaginário colectivo onde surgem as representações sociais; e o terceiro composto pela realidade social onde se manifestam as acções socialmente representadas. Naturalmente, os três contextos mantêm uma relação muito estreita.

O mesmo autor (*op. cit.*) aponta duas formas pelas quais se podem efectuar as mudanças no seio das representações sociais: a primeira, em que a evolução se opera através da pressão das mentalidades, sobre as quais as representações agem a fim de produzir condutas e práticas sociais. Trata-se de um fenómeno evolutivo no qual as representações sociais mantêm uma relação dialéctica com as práticas sociais. A segunda deriva de conjunturas que levam a que uma representação com um conteúdo bem definido evolua para adquirir um outro, sensivelmente diferente. Esta transformação pode efectuar-se de forma lenta ou mais rápida e de acordo com Guimelli (1988, citado em Mannoni, 1998: 83) realiza-se a partir da modificação de esquemas periféricos, conservando-se, ainda assim, o núcleo central.

Para além de se poderem transformar, as representações sociais têm *funcionalidades específicas*: contribuir para os processos formadores e para os processos de orientação das comunicações/comportamentos, resolver problemas e dar forma às relações sociais (cf. Moscovici, 1961: 307-309). Por outro lado, desempenham um papel na organização/interpretação do real como o escreve Abric (1994: 15):

“... elles permettent aux acteurs sociaux d’acquérir des connaissances et de les intégrer dans un cadre assimilable et compréhensible pour eux, en cohérence avec leur fonctionnement cognitif et des valeurs auxquelles ils adhèrent. D’autre part elles facilitent – voire sont la condition nécessaire – la *communication sociale*. Elles définissent le cadre de référence commun qui permet l’échange social, la transmission et la diffusion de ce savoir ‘naïf’.”

Também de acordo com Vala, “a atribuição de sentido aos objectos e acontecimentos sociais que as representações sociais propiciam está em forte conexão com o facto de elas constituírem um sistema de interpretação, no quadro do qual o meio envolvente se torna não estranho e coerente” (1993: 365). Pode, então, dizer-se que as representações sociais contribuem para constituir o objecto do qual são uma representação (cf. Ibáñez, 1988).

O seu papel de auxílio na interpretação do real relaciona-se com o facto de serem um suporte dos actos comunicativos. O que caracteriza o modo de funcionamento de uma representação social é a transformação da avaliação em descrição e da descrição em explicação (cf. Moscovici, 1972; Moscovici & Hewstone, 1984). Assim, as representações sociais têm um papel central na orientação das actividades avaliativas e explicativas.

Para além do já referido, acredita-se que orientam o comportamento dos indivíduos, de forma controlada ou automática. Foi no âmbito da discussão deste problema que Nuttin (1972) fez a distinção entre *comportamentos situacionais* e *comportamentos representacionais*. Os primeiros sendo aqueles em que o papel das mediações cognitivo-avaliativas é mínimo e o papel dos factores situacionais se encontra maximizado; os segundos, determinados pela situação concreta em que ocorrem e por factores pré-situacionais, que surgem do nível das atitudes e das representações. Quando falamos da *funcionalidade* das representações enquanto orientadoras dos comportamentos, estamos a referir-nos aos comportamentos representacionais. Especificamente, referimo-nos ao facto de as representações incluírem modos desejáveis de acção, proporcionarem a constituição do significado do objecto e permitirem dar um sentido próprio ao comportamento. Dentro deste quadro, os psicólogos sociais, de um modo geral, consideram que constituem uma orientação para a acção na medida em que modelam e constituem os elementos do contexto em que o comportamento terá lugar (cf. Moscovici, 1961). De acordo com Abric (1994: 16), a orientação do comportamento pelas representações resulta de três factores essenciais:

“La représentation intervient directement dans *la définition de la finalité de la situation*, déterminant ainsi *a priori* le type de relations pertinentes pour le sujet mais aussi éventuellement, dans des situations où une tâche est à effectuer, le type de démarche cognitive que va être adoptée (...) La représentation

produit également *un système d'anticipations et d'attentes*, elle est donc une action sur la réalité: sélection et filtrage des informations, interprétations visant à rendre cette réalité conforme à la représentation (...) Enfin en tant que représentation sociale, c'est-à-dire reflétant la nature des règles et des liens sociaux, la représentation est *prescriptive* de comportements ou de pratiques obligés. Elle définit ce qui est licite, tolérable ou inacceptable dans un contexte social donné.”

Abrie (op. cit.) aponta, ainda, uma função justificativa às representações, considerando que permitem argumentar tomadas de posição e comportamentos. O autor dá como exemplo as representações inter-grupais que justificam comportamentos adoptados face a outro grupo.

Para além disso, os psicólogos sociais defendem que também exercem funções identitárias, uma vez que definem a identidade e permitem a salvaguarda da especificidade dos grupos (cf. Abrie, 1994).

A multiplicidade de estudos acerca das representações no campo da Psicologia Social, e não só, fez com que Moscovici afirmasse que nos encontramos “dans l'ère des représentations” (1981: 34), sublinhando, assim, a importância do conceito para as ciências humanas e sociais. A análise das suas funções demonstra a forma como são indispensáveis na compreensão da dinâmica social.

Podemos concluir que esta área disciplinar define alguns elementos essenciais do conceito que estão presentes no pensamento em DL, que se prendem com o processo de (re)construção das representações e das suas funções: a construção dentro da interacção social, o que enfatiza o seu carácter social; a construção com base em processos cognitivos e sociais; o seu carácter evolutivo; a sua contribuição para a orientação de comportamentos e interpretação/(re)construção do meio envolvente e o exercício de funções identitárias e justificativas.

1.1.2. Contributos das Ciências da Linguagem

É, essencialmente, a partir dos anos 60 que emergem em força estudos acerca das atitudes e representações linguísticas. O desenvolvimento destes estudos associa-se,

especialmente, à Psicologia Social da Linguagem³, à Linguística e, em particular, à Sociolinguística.

No entanto, Calvet (1999b) admite que o domínio das representações linguísticas tem sido um tanto ou quanto negligenciado enquanto objecto de investigação porque, na verdade, tudo o que releva do discurso epilinguístico é frequentemente considerado como não científico. Também Bourdieu sublinha este facto:

“Rien n’est moins innocent que la question, qui divise le monde savant, de savoir s’il faut faire entrer dans le système des critères pertinents non seulement les propriétés dites ‘objectives’ (comme l’ascendance, le territoire, la langue, la religion, l’activité économique, etc.) mais aussi les propriétés dites ‘subjectives’ (comme le sentiment d’appartenance, etc.), c’est-à-dire les *représentations* que les agents sociaux font des divisions de la réalité et qui contribuent à la réalité des divisions” (1982: 144/145).

Boyer é um autor incontornável quando nos debruçamos sobre os contributos das Ciências da Linguagem para a compreensão das representações das línguas e suas culturas. O autor (1991b) admite que o estudo das atitudes linguísticas e das representações das línguas faz parte integrante do objecto de estudo da Sociolinguística, uma vez que esta disciplina “est inséparablement une linguistique des usages sociaux de la/des langue (s) et des représentations de cette/ces langue(s) et de ses/leurs usages sociaux, qui repère à la fois consensus et conflits et tente donc d’analyser des dynamiques linguistiques et sociales” (*op. cit.*: 42).

Nesta perspectiva, define *representações sociolinguísticas*, começando por referir que as representações da língua são uma categoria das representações sociais pelo que, ainda que a noção de representação sociolinguística funcione de forma autónoma nas Ciências da Linguagem, é necessário situá-la no âmbito da Psicologia Social, campo onde

³ Destacam-se, neste âmbito, os trabalhos de Gardner & Lambert (1972) acerca das atitudes linguísticas. De facto, a partir dos anos 70 este movimento transforma-se num novo campo de estudo, destacando-se como objectos a aquisição da linguagem, a comunicação interpessoal, a relação linguagem e classes sociais, linguagem e etnia, linguagem e atitudes, o bilinguismo, aspectos temporais do discurso, a alternância códica. Note-se que estes domínios eram já tratados pela Sociolinguística e pela Psicolinguística mas, como refere Lafontaine: “Ce n’est donc pas par son objet d’études que la psychologie sociale du langage se distingue des autres disciplines traitant du langage; c’est dans le point de vue qu’elle adopte sur ces questions que réside sa spécificité” (1986: 23).

surgiu primeiramente. Desta forma, atribui-lhe as funções apontadas pelos psicólogos sociais: o seu papel na construção da identidade e na reconstrução da realidade social, bem como a sua função cognitiva e de orientação/justificação de condutas e comportamentos comunicacionais.

Segundo Boyer, a Psicologia Social tende a analisar as representações não insistindo nas dinâmicas conflituais dentro das quais funcionam. Já a Sociolinguística tem em conta a sua dinâmica interaccional, mais especificamente a sua construção em situações de conflito, pelo que a sua abordagem é, inegavelmente, diferenciada: “On ne saurait mieux reconnaître que les représentations sont portées par des enjeux et grosses conflits” (Boyer, 1991b: 41). As representações surgem, então, em contextos que provocam a sua manifestação, e aqui incluem-se as trocas quotidianas espontâneas. Como refere o autor: “Les ‘ratages’ de toutes sortes, les hésitations, les reprises, les modalisations, les évaluations, les réflexions/commentaires métalinguistiques sont là pour nous rappeler l’autre face de l’activité de parole, celle qui n’est pas forcément quantifiable mais qui n’en est pas moins fortement structurante” (*op. cit.*: 49).

De igual modo, já Pierre Bourdieu enfatizava a necessidade de “inclure dans le réel la représentation du réel, ou plus exactement la lutte des représentations, au sens d’images mentales, mais aussi de manifestations sociales destinées à manipuler les images mentales” (1982: 136), sublinhando, assim, a importância dada ao tratamento dinâmico das representações sociais e sociolinguísticas, insistindo na sua dimensão conflitual. É muito a partir das ideias de Bourdieu que Boyer e outros sociolinguistas situam as representações na Sociolinguística, tratando-as como estando relacionadas com os comportamentos dos sujeitos em contextos interculturais e analisando situações de diglossia e conflito.

Neste âmbito, Boyer (1991b) defende que, subjacente às representações sociolinguísticas, está um processo de dominação, influenciado pelas próprias representações, no sentido de inferiorização da língua dominada em situações de diglossia. As representações têm a função essencial de ocultar o conflito diglósico, ou seja, o domínio de uma língua sobre outra. Assim, as representações sociolinguísticas podem funcionar como *ideologias* em situações de conflito intercultural integradas em contextos de diglossia. Lafont (1979: 505, citado em Boyer, 1991b: 47) apresenta a noção de “fonctionnement diglossique comme idéologie de l’effacement”. Este conceito refere-se a

um sistema de valores linguísticos mas também extralinguísticos, onde tudo o que se relaciona com a língua dominada é desvalorizado através das representações.

De facto, esta área disciplinar considera que as práticas linguísticas são inseparáveis das representações, como explica Lafont (1980: 72, citado em Boyer, 1991b: 47/48): “L’interaction entre les pratiques et la représentation de ces pratiques constitue un ensemble indissociable. Cet ensemble peut être avantageusement considéré comme un texte qui s’actualise dans les occasions langagières...”.

Também Calvet considera que *práticas* e *representações* são indissociáveis, distinguindo-as da seguinte forma :

“Du côté des pratiques on trouve bien sûr ce que les locuteurs produisent, la façon dont ils parlent, mais aussi la façon dont ils ‘accommodent’ pour pouvoir communiquer, la façon dont ils adaptent leurs pratiques aux situations de communication, par exemple aux pratiques et aux attentes de l’interlocuteur. Du côté des représentations se trouve la façon dont les locuteurs pensent les pratiques, comment ils se situent par rapport aux autres locuteurs, aux autres pratiques, comment ils situent leur langue par rapport aux autres langues en présence: en bref tout ce qui relève de l’*épilinguistique*” (1999b: 158).

As representações determinam, então, os julgamentos sobre as línguas que, normalmente, aparecem sob a forma de estereótipos; determinam as atitudes face às línguas e face aos locutores, logo, as condutas linguísticas. É desta forma que agem sobre as práticas, mudando a língua, sendo constituídas pelo conjunto de imagens, posições ideológicas, crenças que os locutores possuem acerca das línguas e das práticas linguísticas (cf. Calvet, 1998).

Neste âmbito, segundo o autor, as *représentations linguistiques* concernem, pelo menos, três factores: as características das línguas, o seu estatuto e a sua função identitária. Para aceder às representações, o linguista dispõe de duas modalidades: as avaliações e as observações. As avaliações dizem respeito às práticas dos locutores, aos seus julgamentos relativamente a essas práticas e às situações; as observações permitem verificar as avaliações.

Um conceito interessante e útil para compreender a abordagem sociolinguística das representações é o que nos propõe Boyer (1996) de *imaginário linguístico*, onde inclui as

representações, os valores, as ideologias, os mitos, os estereótipos, atitudes, sentimentos, avaliações, opiniões, comportamentos e produções metalinguísticas.

Assim, deste imaginário farão parte *representações partilhadas* que define como “... mobilisations généralement implicites d’un sens plus ou moins commun, *représentations intra et intercommunautaires* à teneur plus ou moins clairement normative et présentant un degré de *figement* plus ou moins important qui se manifestent en discours” (1998: 6/7). O autor agrupa estas representações em dois grandes estratos que se interpenetram: um patrimonial, mitológico, emblemático, que inclui, por exemplo, os grandes acontecimentos, os lugares comuns de memória; outro que surge, em grande parte, da *sociocultura*: as grandes imagens experienciadas por uma comunidade, mais ou menos influenciadas por estereótipos. Estas representações constituem a componente essencial de uma competência cultural. Referindo-se a elas como *imaginário colectivo*, afirma que os *mass media* desempenham um papel essencial de veiculadores de representações, sendo no estrato patrimonial que a fixação do imaginário colectivo é mais importante.

No entanto, este processo de fixação está também presente no *estrato sociocultural*, uma vez que, na comunicação, se constroem e circulam estereótipos diversos. Fala, deste modo, em *imaginário etnosociocultural* que tem como objecto não apenas a(s) identidade(s) de uma comunidade (auto-representações) mas também a(s) identidade(s) do Outro (hetero-representações). A partir da análise de alguns questionários de doutorandos seus, Boyer aponta alguns campos representacionais das hetero-representações (1998: 9):

- Percepção globalizante do povo e do país (clima, religião dominante, situação económica, mentalidade...).
- Identificação institucional, etnográfica, folclórica, gastronómica, turística.
- Património cultural: obras, acontecimentos, datas, objectos...
- Localização geográfica e/ou geopolítica.
- Caracterização a partir da língua do país, palavras ou expressões tomadas por empréstimo desta língua.
- Alusões à situação, às relações inter-comunitárias.

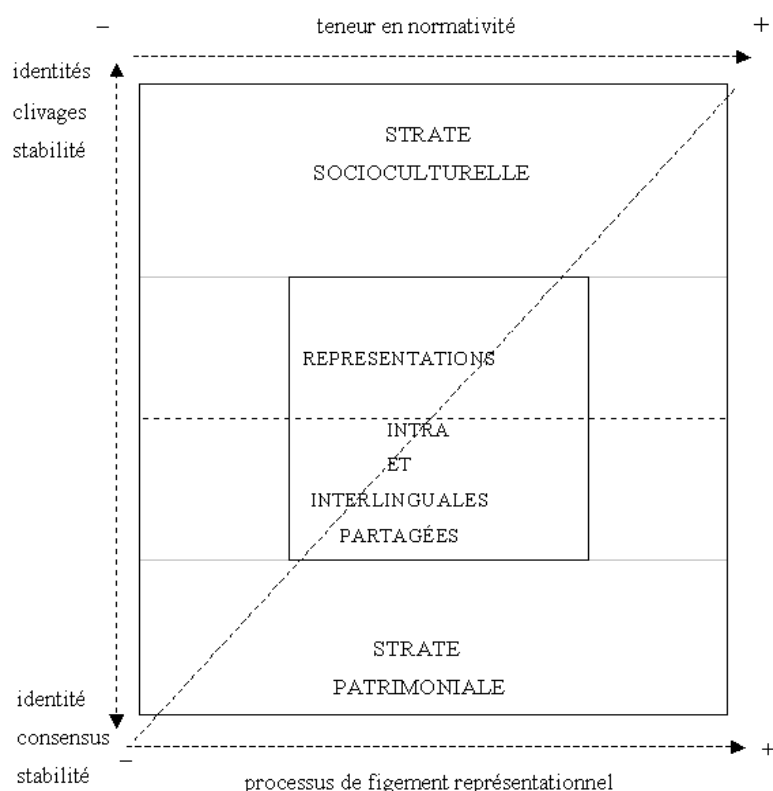
Conclui que qualquer representação sociolinguística que exista numa comunidade é dotada de um certo grau de normatividade e coloca, ainda, a hipótese de que

“la *teneur en normativité* n’est pas sans rapport avec le degré de figement dont il a été question plus haut: le stéréotypage est fondamentalement normatif (tout comme du reste l’*emblématisation* ou la *mythification*) et c’est bien l’un de ses fonctionnements naturels, si l’on peut dire, que d’affecter (plus ou moins ouvertement) une *évaluation* (plus ou moins positive, plus ou moins négative) admise par l’ensemble de la Communauté ou tel groupe au sein de la Communauté, et donc indiscutable, à un type d’individu, un type de objet, un type de fait, un type de trait...” (*op. cit.*: 9).

O autor considera que as representações sociolinguísticas, que se encontram no nosso imaginário etnosociocultural colectivo, se relacionam com as representações patrimoniais. Por isso, as representações partilhadas (intra e interlinguísticas) ocupam um lugar central na descrição deste imaginário. Apresenta, desta forma, o seguinte esquema:

Figura 2. L’imaginaire ethnosocioculturel collectif

(adaptado de Boyer, 1998: 11)



Deste modo, Boyer situa a problemática das representações sociolinguísticas, componentes integrantes do imaginário etnosociocultural colectivo, como um dos grandes

domínios da Sociolinguística (a par com a variação linguística, o tratamento do plurilinguismo e a economia sociopragmática das trocas linguísticas e dos discursos sociais). Segundo o autor, as representações partilhadas constituem, então, a base do núcleo dos imaginários linguísticos etnosocioculturais (que por sua vez, incluem todo um conjunto de factores atrás mencionados, e que influenciarão as práticas sociolinguísticas).

Por sua vez, Branca-Rosoff (1996:79) não distingue representações sociolinguísticas de imaginários linguísticos:

“Les notions de représentation et d’imaginaire langagiers désignent l’ensemble des images que les locuteurs associent aux langues qu’ils pratiquent, qu’il s’agisse de valeur, d’esthétique, de sentiment normatif, ou plus largement métalinguistique. Elles permettent de sortir de l’opposition radicale entre le ‘réel’, les faits objectifs dégagés par la description linguistique, et ‘l’idéologique’, les considérations normatives comme représentations fausses, représentations-écrans.”

A autora enfatiza a eficácia social das representações, defendendo que as esquematizações sociais do real constituem formas colectivas de conhecimento que permitem a comunicação no interior de uma comunidade. É nesta perspectiva que a Sociolinguística se interessa, particularmente, por opiniões estereotipadas que conduzem a determinadas práticas.

Nesta linha, Boyer & Lamuela (1996) defendem que as representações sociolinguísticas desempenham um peso muito importante nas políticas linguísticas e na análise de situações comunicativas conflituosas, pois estas são alimentadas por valores sociolinguísticos, atitudes, ideologias mais ou menos consensuais.

Numa outra perspectiva situam-se os trabalhos sobre a diglossia e conflito intercultural, analisando a relação entre representações e segurança/insegurança linguística, na medida em que estas podem revelar esta segurança/insegurança em diferentes domínios, tendo um efeito de retroacção sobre as utilizações. É, então, no seio do estudo das representações linguísticas que surge o conceito de *insegurança linguística*, introduzido por Labov em 1964, num dos seus primeiros textos que retoma em *Sociolinguistic Patterns* (1981). Nestes primeiros textos do autor, o conceito referia-se, apenas, a uma variação estilística, ao reconhecimento de uma norma exterior. A noção parecia estabelecer uma relação entre um julgamento de normatividade e uma auto-avaliação (ao nível da língua

inglesa apenas) e para Labov servia, essencialmente, como uma forma de abordagem para as suas investigações no âmbito da estratificação social e da explicação para as mudanças linguísticas. Trata-se, pois, de uma abordagem, essencialmente, intralinguística. Já Calvet (1998) considera que a insegurança linguística pode resultar não apenas da comparação entre os diferentes tipos de *norma* (*objectiva*, *subjectiva* e *prescritiva*, ver Rey, 1972, citado em Calvet, 1998: 13) e variações de uma mesma língua – variações intralinguísticas – mas também de relações interlinguísticas, sendo, por isso, produto do plurilinguismo.

Sintetizando, podemos afirmar que, na definição e tratamento do conceito sobre o qual nos debruçamos, as Ciências da Linguagem apontam algumas trajectórias que vão estar presentes na DL. Por exemplo, a ênfase dada a uma perspectiva interaccionista, ou seja, ao tratamento das representações na dinâmica da (re)construção interaccional; a correlação entre comportamentos e representações, uma vez que estas determinam as atitudes face ao Outro e a relação entre as representações e os usos sociais das línguas.

1.2. Propriedade do conceito *Imagem* em Didáctica de Línguas

É na articulação dos ambientes conceptuais atrás desenhados que os especialistas em ensino/aprendizagem tomam o conceito de *representação/imagem* como fundamental no domínio da DL. Como realça Michel Develay: “Le concept de représentation a été capté par la didactique. Le propos de celle-ci est de montrer qu’il favorise une approche nouvelle de l’apprentissage susceptible d’expliquer la manière dont nous construisons le réel (...) comprendre les représentations de l’élève, c’est comprendre son rapport au monde” (1992: 78).

Esta centralidade, contudo, não confere ao conceito nem estabilidade terminológica nem estabilidade semântica, facto que lhe advém, entre outras razões, do seu estatuto de conceito *carrefour* e que tem estado na origem de um certo número de iniciativas no âmbito da DL que pretendem contribuir para a construção de consensos em seu torno. É neste âmbito que se compreende, por exemplo, que a noção de *representação* seja aquela que estrutura o número dois da colecção *NeQ* (*Notions en questions - Rencontres en didactique des langues*), publicado na sequência de um encontro que teve lugar na École Normale Supérieure de Fontenay/Saint-Cloud em 1997, co-organizado por

Geneviève Zarate e Michel Candelier, cujo propósito foi: “Mettre en questions un relatif consensus établi autour d’un concept circulant en didactique des langues, retrouver les fondements génétiques, les origines de ce concept et dessiner la cartographie de sa circulation dans cet espace disciplinaire” (Zarate, 1997: 5). A mesma preocupação está por detrás de um colóquio realizado em Neuchâtel, em 1996, organizado pelo *Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique* e pelo *Centre de Linguistique Appliquée* da Universidade de Neuchâtel, que culminou na publicação da obra *Les langues et leurs images* (Matthey, 1997a), cujo principal objectivo foi abordar o tema das imagens de diferentes pontos de vista, cruzando campos disciplinares diferenciados.

A relativa ausência de consensos que, não obstante esforços da comunidade científica como os anteriormente referidos, continua a evidenciar-se em torno do que é e pode ser a investigação sobre as imagens das línguas realizada pela DL, reflecte-se, por exemplo, na coexistência de termos, tais como *representações linguísticas*, *imagens das línguas*, ou *imaginário linguístico*.

De facto, o primeiro problema com que nos deparámos quando iniciámos a nossa investigação foi a utilização de todos estes conceitos, empregues indiferentemente, na literatura em DL (cf., por exemplo, Moore, 2001: 9 - “La notion de *représentation* est aujourd’hui largement circulante en didactique... Les *images* et les *conceptions*, que les acteurs sociaux se font d’une langue..., nosso itálico). Como refere Zarate, “La notion de représentation amène donc à interroger la relation entre ce qui est donné et ce qui est perçu, entre le vrai et le faux-semblant. Il n’est pas étonnant que cette notion se vulgarise à travers les métaphores du reflet, de l’image, du miroir...” (1997: 7).

Também no *Dictionnaire de didactique du français* (2003) o conceito de *image*, apesar de ter uma entrada própria não tem uma definição, remetendo, imediatamente, para o de *représentation*. Assim, a entrada *représentation* começa por ser definida da seguinte forma:

“Il s’agit d’une notion transversale que l’on retrouve dans plusieurs domaines au sein des sciences de l’homme et de la société et qui a acquis, aussi bien en sociolinguistique qu’en didactique des langues-cultures, une position théorique de premier plan” (2003: 214).

Nesta entrada do dicionário, enfatiza-se, ainda, a importância das *representações/imagens* no âmbito da Didáctica das Línguas/Culturas (DLC) em diferentes

planos: “...représentations de la langue elle-même et de cet enseignement-apprentissage qu’ont les parents, les apprenants, les enseignants, les décideurs concernés, etc, et qui pèsent lourdement sur sa mise en œuvre et son déroulement mêmes” (*op. cit.*: 215).

Parece-nos que o problema da distinção entre os conceitos de *imagem/representação* prende-se com o facto, não de a DL ser um campo emergente, mas sim porque se relaciona intimamente com outros campos disciplinares, emprestando e pedindo emprestados conceitos para o estabelecimento de quadros teóricos. Como escreve Clara Ferrão Tavares, no texto de apresentação da Sociedade Portuguesa de Didáctica das Línguas e Literaturas (Coimbra, 2000; texto policopiado):

“A Didáctica interroga as outras disciplinas, não aplica os saberes das outras disciplinas, não “transpõe” conteúdos de outras disciplinas. Estas contribuem evidentemente para a Didáctica, mas a Didáctica constrói-se numa relação de colaboração e não de aplicação”.

Ora, a verdade é que toda e qualquer ciência precisa do estabelecimento de uma linguagem própria que, como refere Silva (2002), se inicia por uma normalização e estandardização dos conceitos, para que sejam estabelecidas nomenclaturas que permitam o seu desenvolvimento teórico. Neste âmbito, temo-nos questionado acerca da existência de conceitos próprios da DL, questão que surgiu no início da nossa investigação, ou melhor, sobre o processo de conceptualização desta disciplina.

Robert Galisson caracteriza este processo como uma espécie de apropriação de conceitos de ascendência disciplinar externa, constituindo, posteriormente, o resultado de um processo de trans-substanciação conceptual de acordo com o ponto de vista do domínio:

“Le conceptualisme entendu comme dépassement de l’applicationnisme (...) se caractérise par: - l’absorption d’ingrédients informatifs multiples, d’origines diverses ; - et la restitution de concepts formatés à la demande, répondant à des besoins particuliers, donc susceptibles de se fondre dans le paysage habituel des utilisateurs (...) Comme l’application, la conceptualisation pose avec acuité le problème du nomadisme, ou plutôt de la transférabilité des concepts. Mais elle ne le pose pas dans les mêmes termes. Là encore, je m’en tiendrai à l’aspect technique de l’opération. On observe que les disciplines du champ pratiquent le transfert à sens unique. Le déplacement des connaissances

s'effectue massivement de la discipline légitimée vers celle qui ne l'est pas"
(1997: 87-88).

Esta citação mostra-nos que há todo um conjunto de contactos interdisciplinares que se caracterizam pela troca e mobilização de conceitos. Isto vai ao encontro da noção de Stengers (1987) de “conceitos nómadas”, que circulam no interior de diferentes campos disciplinares, não tendo, por isso, fronteiras.

De qualquer forma, ao longo do seu percurso, a Didáctica das Línguas/Culturas (DLC) foi estabelecendo um conjunto de conceitos sobre os quais foi elaborando as suas teorizações. Na sua dissertação de doutoramento, Jacques da Silva (2002) toma esses conceitos com base num corpus constituído por artigos publicados entre 1990 e 2000 na revista *Études de Linguistique Appliquée*, encontrando seis: “transposition didactique”, “pratiques sociales de référence”, “objectifs-obstacles”, “situation didactique”, “contrat didactique” e “représentation”. O autor considera o conceito aqui objecto de estudo como um “archeoconcept” da DL e conclui que:

“...la didactique des langues-cultures dispose pour l'heure de trois catégories de termes simples pour la mise en mots de ses construits conceptuels, à savoir une catégorie de termes – encore que réduite – dont la charge notionnelle est tributaire de la spécificité du domaine, une catégorie de termes qui – quoique en usage dans le domaine – relève de spécificités extra disciplinaires et une catégorie de termes qui, de par son manque de précision notionnelle, flotte entre les deux catégories terminologiques précédentes”
(2002: 225).

O conceito de *representação* é inserido pelo autor na segunda categoria, uma vez que, como afirma, foi introduzido pela Psicologia Social e Sociologia.

O debate da DL por uma linguagem própria e a ausência de consensos relativamente ao conceito não impedem os investigadores de se debruçarem sobre a problemática das imagens/representações em numerosos estudos (como veremos no seguinte capítulo), frequentemente articulados entre si em projectos mais alargados, acerca das representações das línguas e sua aprendizagem, dos povos que falam essas línguas, dos países cujas línguas são aprendidas, com enfoque nos alunos, nos professores/formadores e investigadores.

No âmbito destes estudos, reconhecidos investigadores em educação em línguas têm questionado o conceito, tentando defini-lo e mostrando a sua importância no processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo, Zarate mostra de que forma a noção de *representação* relaciona as ciências sociais e a DL. Para a autora, as representações sociais “ne sont pas une collection de subjectivités distinctes, mais au contraire le produit d'un travail social collectif, à travers lequel les agents sociaux construisent leurs modes de connaissance de la réalité e “constituent un mode à part entière de connaissance de la réalité” (1993: 29).

Castellotti, Coste & Moore (2001) também enfatizam este carácter de construção social das representações, definindo-as como processos dinâmicos, evolutivos, criados por indivíduos e grupos, de acordo com aspectos como as experiências vividas, contactos interculturais experienciados, forma como se dá ou deu a aprendizagem.

Os autores consideram ainda que as representações “sont des objets de discours qui se construisent dans l'interaction, grâce au langage et à la médiation d'autres, observables au moyen de traces discursives” (2001: 103). É, então, no interior da interacção que se desenvolvem, negociam e se testam os saberes linguísticos e extra-linguísticos e que emergem os traços discursivos das representações. Estudar as representações que os actores sociais têm da pluralidade das línguas, das relações entre elas, da sua aprendizagem e utilização apresenta a particularidade de que é através da língua que tais representações se tornam objectos de discurso e se exprimem, se dissimulam, se constroem ou se transformam. Para além de se construírem na interacção, acredita-se que são utensílios semióticos que aí se podem transformar e por aí são transmitidos (cf. De Pietro & Müller, 1997; Berthoud, 2001; Cavalli *et al*, 2001; Vasseur, 2001). Fazem parte da língua como uma forma de organizar e categorizar o mundo e são actualizadas através do discurso; estão inseridas nas construções sintagmáticas e entram em códigos sintagmáticos novos, influenciados pelo contexto, pela configuração situacional e conversacional.

Daniel Coste (2001) fala-nos em *auto* e *hetero-representações*, defendendo que toda a língua dá lugar a uma auto-representação por parte dos seus locutores que têm opiniões acerca dela, constroem imagens, categorizam-na, qualificam-na. Mas dá, também, lugar a hetero-representações. Estas são representações sociais incorporadas pelos actores sociais, sujeitas a variações individuais. Qualquer auto ou hetero-representação de uma língua está, de qualquer forma, associada às representações acerca dos seus locutores, país

ou região onde se fala, dos modos de vida, das realizações científicas e técnicas, da actividade económica, dos sistemas políticos, das religiões e ideologias.

Estas definições do conceito permitem-nos compreender, desde logo, as múltiplas funções que as representações podem desempenhar (como suporte das trocas interpessoais, como utensílios cognitivos e de apreensão do mundo, como marcadores de identidade, etc.) e a influência que podem ter no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Neste sentido, Castellotti & Moore (2002) defendem que as imagens partilhadas que existem num grupo social ou sociedade, acerca do Outro e da sua língua, podem ter efeitos significativos nas atitudes para com essas línguas e no interesse/motivação dos aprendentes. Também Coste (2001) se refere ao papel das imagens na motivação para a aprendizagem, afirmando que a aprendizagem das LE e a motivação dos aprendentes são, de uma forma ou de outra, influenciadas pelas representações (relativas à aprendizagem, ao país, ao povo, ao estatuto das línguas) que têm uma funcionalidade pragmática e influenciam a percepção, a acção e a relação intercultural.

De igual modo, e evocando o estatuto formal e informal das línguas, Dabène (1997) debruça-se sobre o efeito que as representações acerca do estatuto das línguas, presentes nos discursos políticos, económicos e sociais, pode surtir nas escolhas dos aprendentes e nas representações destes sobre as línguas. Segundo a autora, a escolha de aprendizagem de determinada língua faz-se de acordo com alguns critérios, a saber: *económico*, *social*, *cultural*, *epistémico* e *afectivo*. Em relação ao *critério económico*, afirma que uma das primeiras razões de valorização de uma língua está ligada ao acesso que ela oferece ao mundo do trabalho. Assim, a difusão de uma língua está ligada ao poder económico que confere aos seus locutores. O *critério social*, por seu lado, evidencia que uma língua é igualmente apreciada em função do nível social dos seus locutores e, por consequência, das possibilidades de promoção, de ascensão social que ela parece abrir àqueles que a aprendem. Quanto ao *critério cultural*, cada língua tem um certo índice de prestígio que é o fruto da riqueza cultural da qual é portadora. Esta riqueza cultural exprime-se através da literatura e de outras formas artísticas. Segue-se o *critério epistémico*: uma língua é também um objecto de aprendizagem e comporta um certo valor educativo. Este valor é apreciado em função das exigências cognitivas relacionadas com a sua aprendizagem. Por fim, o *critério afectivo*: relacionados com certas línguas estão pré-julgamentos favoráveis ou desfavoráveis relacionados com a sua história, a sua emergência na cena internacional e

as relações harmoniosas ou conflituosas entre os países onde se falam. Todos estes critérios influenciarão as imagens que os indivíduos (re)constroem acerca das línguas. Ainda assim, o estatuto informal das línguas, presente nos critérios apontados, não corresponde forçosamente às realidades objectivas: é o caso, por exemplo, da concepção que se tem da dificuldade ou facilidade de uma língua; tal como é frisado pela autora, sabemos bem que as línguas consideradas fáceis são-no apenas aparentemente, mas que não é inútil apoiarmo-nos nesta ideia.

Para além de influenciar a escolha das LE a aprender, estas representações têm um efeito directo nas tentativas e atitudes dos aprendentes e, por consequência, nas suas estratégias de aprendizagem. Em função da imagem epistémica da língua-objecto, o aprendente levará a cabo mais ou menos esforços e interesse na sua aquisição.

Tendo em conta estas funcionalidades, a DL preocupa-se em compreender a forma como se (re)constroem as representações e que factores concorrem para a sua variação. Se tivermos em conta o que é referido por Coste (2001), as representações variam quanto aos *contextos* onde se inserem os sujeitos, quanto aos *tipos de contacto* e às *fontes das representações*. Isto significa que as representações das línguas, das culturas e das pessoas têm também a ver com os modos de contacto entre os grupos sociais, regionais e nacionais em questão. Para além disso, o autor refere ainda que as representações também variam quanto à *homogeneidade/heterogeneidade* e *variação/constância*. Uma língua pode, num determinado momento e lugar, ter representações que podem ser sensivelmente diferentes daquelas que terá num outro lugar e num outro momento. Para além disso, cada língua é indirectamente portadora de múltiplas representações o que faz com que seja raro que os estereótipos relacionados com ela sejam convergentes e conduzam a uma leitura uniforme. A multiplicidade de representações de uma língua é, portanto, variável.

Em síntese, podemos afirmar que se aceita hoje em DL que a aprendizagem de uma língua implica a construção de uma *imagem/representação* acerca dessa língua relativamente ao seu estatuto, aos seus falantes, às suas funções, história, utilidade e características formais e comunicativas. Para além disso, acredita-se que essas imagens influenciam os processos e estratégias que os aprendentes desenvolvem e implementam para a aprendizagem e utilização de uma LE (cf. Dabène, 1994). A língua constitui um conjunto de competências socialmente visíveis, o que permite a todos os indivíduos terem uma ideia acerca do que representa a sua aprendizagem.

Deste modo, a noção de *representação/imagem* problematiza, no âmbito da DL, a relação entre o aluno e a língua e cultura estrangeiras ensinadas e o aluno e a sua identidade. Contribui, também, para a qualidade da descrição escolar, pois dá conta da complexidade das relações sociais e está presente na concepção dos dispositivos de ensino e de aprendizagem. Daí a importância que adquire a sua diagnose e compreensão. É neste sentido que Zarate (1993) chama a atenção para o facto de que temos que ter em conta que as concepções que os alunos já têm no início da aprendizagem de determinada língua constituem um ponto de partida. O professor deve então colocar questões (“de onde surgiu a percepção dos alunos?”, “tiveram eles a oportunidade de contactar com práticas culturais diferenciadas?”) que lhe permitam calcular o grau de proximidade ou de afastamento entre a cultura de partida e a cultura ensinada, de forma a empregar utensílios de ensino adequados. Depois desta diagnose, é necessária uma reflexão que nos permita compreender a forma como elas foram construídas e interiorizadas. Esta etapa implica um retorno às experiências individuais e uma reflexão colectiva acerca dos mecanismos de imposição das representações dominantes.

Como podemos constatar, as noções de *representação/imagem* e a forma como são encaradas em DL relacionam-se em muito com a Psicologia Social e as Ciências da Linguagem: a forma como são construídas e reconstruídas, as funções que desempenham, a sua relação com o contexto social em que se constroem e inserem.

De facto, os trabalhos em representações sociais, representações linguísticas/sociolinguísticas e representações das línguas e sua aprendizagem estabelecem, na maioria das vezes, relações de permeabilidade uns com os outros (cf. Matthey, 1997b). Este facto deve-se, em parte, às diferentes origens disciplinares dos investigadores. Consideramos que a intersecção de diferentes campos disciplinares no estudo das representações é positiva, na medida em que nos permitirá compreendê-las melhor. Por exemplo, as abordagens linguísticas e conversacionais, enfatizadas pela Sociolinguística, “pourraient contribuer à mieux cerner la nature même des phénomènes langagiers à l’oeuvre dans ces modalités particulières de connaissances que sont les représentations sociales, puisque c’est bien au sein d’échanges conversationnels que se mobilisent, se construisent, se déconstruisent les représentations” (*op. cit.*: 320).

1.3. Imagens, atitudes e estereótipos – conceitos que se cruzam em Didáctica de Línguas

As dificuldades encontradas para se definirem os conceitos de imagem/representação relacionam-se com os vários aspectos referidos nos dois pontos anteriores mas também e, sem dúvida, com a permeabilidade das fronteiras entre conceitos vizinhos como os de *atitudes* e *estereótipos*.

Tal como o conceito de *representação*, também o de *atitude* emergiu da Psicologia Social. Muitas vezes, ambos os conceitos são utilizados sem distinção. No entanto, alguns autores preferem distingui-los e é esse mesmo esforço que vamos aqui realizar, convictas da sua relevância no âmbito da clarificação conceptual deste estudo.

As definições clássicas de atitude distinguem três componentes (cf. Baker, 1992, citado em Moore, 2001:13): uma componente cognitiva, uma afectiva e a dimensão conativa que determina as intenções de acção e afecta os comportamentos. A informação que um indivíduo possui acerca de determinado objecto ou pessoa modela as suas crenças acerca deles. Estas crenças podem ser baseadas em informação objectiva ou em estereótipos e podem modificar-se. Morissette & Gingras (1999) também reforçam o facto de que a atitude se subdivide nas três componentes referidas, daí que enfatizem os elementos dos três domínios de aprendizagem (cognitivo, psicomotor e afectivo). Apontam a seguinte definição para o conceito:

“Atitude é uma disposição interior da pessoa que se traduz em reacções emotivas moderadas que são assimiladas e, depois, experimentadas sempre que a pessoa é posta perante um objecto (ideia ou actividade). Estas reacções emotivas levam-na a aproximar-se desse objecto (a ser favorável) ou a afastar-se dele (a ser desfavorável)” (1999:65).

Os trabalhos de Gardner, Ervin e outros são considerados como percursos no campo da descrição de factores afectivos na aquisição e aprendizagem de línguas. Culminam no modelo sócio-educativo proposto por Gardner em 1985, no qual as atitudes são uma variável, entre outras, da competência bilingue. Neste modelo, as atitudes aparecem dentro de uma dinâmica que as considera como *input* do background social e cultural e como *outcome* da experiência linguística.

As atitudes, enquanto princípios organizadores de comportamentos mais ou menos estáveis, não são directamente observáveis. Estão geralmente associadas e avaliadas em relação aos comportamentos que geram e podem ser modificadas. Baker (1992, citado em Moore, 2001:13) sublinha o facto de que as componentes cognitivas e afectivas de uma atitude podem não estar em harmonia, o que implica que certas respostas podem esconder atitudes contrárias secretas e que uma mesma atitude pode gerar comportamentos diferentes consoante as situações.

Para a Psicologia Social, este termo tem um significado bastante rico uma vez que pretende ser mediador entre a forma de agir e a forma de pensar dos indivíduos. As correntes comportamentalistas definem *atitude* como o comportamento verbal através do qual os indivíduos expressam as suas preferências (cf. Bem, 1967).

Já uma perspectiva cognitiva radical põe de lado a relação das atitudes com o comportamento e incide na sua relação com as crenças e valores individuais ou grupais. Assim, a atitude face a um objecto consistiria no conjunto de *scripts* relativos a esse objecto. Esta perspectiva combinada com uma teoria abrangente acerca da formação e da selecção dos *scripts* daria o significado funcional ao conceito de atitude que outras definições não possuem (cf. Abelson, 1976).

A questão estará, então, em saber se se consideram as atitudes como predisposições para a acção ou se se consideram como filtros que moldam a nossa percepção da realidade.

Apesar das divergências relativamente ao significado do conceito, as diferentes posições têm alguns pontos em comum, tal como aponta Lima (citado em Vala, 1993: 168):

- as atitudes referem-se a experiências subjectivas;
- as atitudes são sempre relativas a um objecto;
- as atitudes incluem sempre uma dimensão avaliativa.

De todas as afirmações acima citadas, podemos concluir que as atitudes são fruto da interacção social, “de processos de comparação, identificação e diferenciação sociais que nos permitem situar a nossa posição face à de outros num determinado momento do tempo” (*op. cit.*)

Quais serão, então, as funções das atitudes? A resposta a esta questão tem seguido quatro vias: as teorias que salientam as funções motivacionais, as que evidenciam as

funções cognitivas, as que destacam o papel de orientação para a acção e as que salientam as suas funções sociais.

Herek (1986) e outros investigadores sistematizaram as funções das atitudes em duas grandes categorias: funções instrumentais ou avaliativas e funções simbólicas ou expressivas. As primeiras prendem-se com uma avaliação por parte do indivíduo que opta por determinada atitude; as segundas relacionam-se com a utilização das atitudes enquanto forma de transmitir valores ou a identidade do sujeito.

Outros autores (cf., por exemplo, Rosenberg *et al*, 1980) têm vindo a salientar as suas funções cognitivas, ou seja, a forma como influenciam o processamento de informação. Estas perspectivas enraízam-se nos estudos cognitivistas dos anos 50 que procuraram demonstrar a importância de determinados princípios gerais na forma como se organiza a cognição humana, nomeadamente as atitudes.

As atitudes desempenham também funções sociais. Numerosos estudos da Psicologia Social (cf. Vala, 1993) mostram a influência da posição dos outros na formação de opiniões. Nesta linha as atitudes são vistas como um posicionamento face a um objecto de atitude, sobressaindo, neste caso, o seu carácter social, tanto no processo de apropriação das atitudes sociais ao nível individual, como nas funções que desempenham. Dois domínios em que são salientes as funções sociais das atitudes são a identificação com o grupo e a diferenciação intergrupar.

Para além das funções das atitudes já referidas, que nos ajudam a perceber a sua importância ao nível da cognição, ao nível social há uma outra: função de orientação para a acção, que nos pode ajudar a perceber de que forma é que as atitudes se relacionam com as acções dos indivíduos. No início do estudo deste aspecto estava implícita a relação atitudes/comportamento, daí a grande ênfase dada às escalas de atitudes pelos psicólogos sociais. No entanto, pode haver discrepâncias entre atitudes e comportamentos. Face a isto, alguns autores salientam a inutilidade prática do estudo das atitudes como previsores do comportamento humano. A Psicologia Social de orientação cognitivista não poderia aceitar esta perspectiva de corte entre pensamento e acção e desenvolveu esforços no sentido de explicar a discrepância entre atitudes e comportamentos.

Como podemos concluir, as semelhanças entre *atitudes* e *representações* são muitas. No entanto, consideramos que o que as coloca em níveis diferenciados é o facto de as primeiras constituírem uma dimensão avaliativa das segundas. As atitudes são, para nós,

predisposições para a acção, enquanto que as representações podem determinar as atitudes dos sujeitos face aos objectos.

Outro conceito importante, relacionado com as imagens/representações das línguas e culturas é o de *estereótipo* (cf., por exemplo, Moore, 2001). A noção foi teorizada, essencialmente, pela Psicologia Social que a define como sendo a imagem que os membros de um grupo têm deles mesmos e dos outros. Tal como referem Amossy & Herschberg Pierrot (1997: 7):

“Le stéréotype apparaît ainsi comme un objet transversal de réflexion contemporaine dans les sciences humaines, qui ne le prennent pas toujours en mauvaise part. Il traverse la question de l’opinion et du sens commun, du rapport à l’autre, de la catégorisation. Il permet d’étudier les interactions sociales, la relation des discours aux imaginaires sociaux, et plus largement le rapport entre langage et société.”

Até há pouco tempo atrás, no âmbito das investigações em ciências sociais, insistia-se no carácter redutor e nocivo dos estereótipos, uma vez que os processos subjacentes de categorização e generalização simplificam a realidade. É neste sentido que até aos dias de hoje têm surgido numerosas tentativas de definição do conceito, que normalmente é associado a *clichés*:

“Manières de penser par clichés, qui désigne les catégories descriptives simplifiées basées sur des croyances et des images réductrices par lesquelles nous qualifions d’autres personnes ou d’autres groupes sociaux, objets de préjugés” (Fischer, 1996: 133).

Ainda que o conceito tenha adquirido uma conotação negativa pela forma como simplifica a realidade, muitas vezes através de crenças erradas que não se referem a experiências directas, as investigações em ciências humanas e sociais preferem sublinhar as suas funções construtivas: o estereótipo esquematiza, categoriza e permite que nos situemos em relação aos modelos preexistentes para poder compreender o mundo e reger as nossas condutas.

Segundo Mannoni (1998), os estereótipos, pelos recursos discursivos que colocam em prática, são facilitadores da comunicação devido à sua vertente esquemática. Desta

forma, permitem-nos interpretar a realidade; não descrevem situações mas dão-lhes um sentido.

Os estereótipos são, normalmente, considerados em DL como uma expressão específica das atitudes (cf. Castellotti & Moore, 2002); pressupõem um acordo entre os membros de um grupo relativamente a certas características de outros, que são aceites como válidas. Revelam a forma como um grupo constrói a sua própria identidade e demonstram a sua coesão. Castellotti & Moore (2002: 8) evidenciam algumas das suas principais características e funções:

“They provide a framework of interpretation, through comparisons and contrasts with characteristics attributed to other groups. The key is not deciding whether a stereotype is ‘true’, but being able to recognise it as such and acknowledging its validity for a certain group, in terms of its effect on relations between groups and therefore on the learning of languages spoken by those groups.”

Assim, os estereótipos identificam imagens estáveis, simplificadas e abreviadas que operam na memória comum de certos grupos. O grau com que cada grupo particular de falantes aceita os estereótipos como válidos pode depender do comportamento linguístico e de aprendizagem e das práticas. De acordo com Moore “le stéréotype affiche les perceptions identitaires (les auto-stéréotypes) et la cohésion des groupes, par la comparaison avec les traits attribués à d'autres groupes (les hétéro-stéréotypes)” (2001:15). Sendo assim, o estereótipo constitui-se como um discurso meta-atitudinal colectivo, cuja identificação pode contribuir para colocar em evidência relações de tensão entre diferentes comunidades em contacto.

Neste sentido, a veracidade dos estereótipos não é importante, uma vez que, como Amossy & Herschberg Pierrot afirmam, “ce n’est pas la veracité des stéréotypes qui est importante, puisque celle-ci va dépendre de la psychologie du groupe de référence et de certaines circonstances qui peuvent en modifier le contenu” (1997: 14), mas antes os seus efeitos sociais, a forma como afectam as relações entre os grupos e a aprendizagem das línguas (*id:ib*).

Para os estudos em cognição social do fim dos anos 70, o estereótipo representa um instrumento de categorização, um produto social e a estereotipização é entendida como um

processo que representa uma acção cognitiva indispensável, normal e necessária que permite construir teorias que podem ser comparadas e depois seleccionadas.

De acordo com Moore (2001), diferentes investigações demonstram que as atitudes de um sujeito não são necessariamente dependentes dos estereótipos do grupo ao qual ele pertence. É possível identificar dois níveis de reacções atitudinais no indivíduo: de uma parte reacções que se coadunam com as atitudes do grupo e, de outra, reacções atitudinais individuais que não são necessariamente dependentes das atitudes identificadas ao nível do grupo.

Os estereótipos, que funcionam dentro de uma memória comum, têm uma estabilidade que lhes permite possuir recursos de inteligibilidade. A descrição dos seus conteúdos, do seu grau de adesão e da sua validade é vista como responsável pelos comportamentos linguísticos e comportamentos de aprendizagem. Segundo Py (2000, citado em Moore, 2001:16):

“Les RS (représentations sociales) prennent leur forme initiale à travers des formules primitives stéréotypées et font ensuite l'objet d'un travail de reformulation par atténuation, modalisation, réduction ou déplacement du domaine d'application ou encore attribution à un énonciateur aussitôt contesté. Cette trajectoire répond selon nous à une expérience personnelle qui vient infirmer ou entamer la validité de la formule initiale.”

Neste sentido, os estereótipos (os seus conteúdos, o grau de adesão a eles e a validade que lhe é atribuída) são responsáveis por condutas linguísticas e comportamentos de aprendizagem e têm duas funções importantes: funcionam como “prêt-à-parler” uma vez que constituem um meio imediatamente disponível para manter a comunicação (cf. Oesch-Serra & Py, 1993) e para participar discursivamente na argumentação (cf. Gajo & Mondada, 2000: 204).

Pelas características e funções dos estereótipos, aqui brevemente desenhadas, torna-se fácil concluir que, sem dúvida, se esboçam muitos pontos comuns entre ele e as representações/imagens. No entanto, Maisonneuve (1989, citado em Amossy & Herschberg Pierrot, 1997: 50) diferencia os conceitos, defendendo que a representação social designa um universo de opiniões, e o estereótipo não é senão apenas a cristalização de um sentimento, servindo como um indicador. Ou seja, o autor faz do estereótipo um

indício, uma marca pontual da representação social, ponto de vista com o qual concordamos.

Síntese

Ao longo deste capítulo tentámos definir o conceito de *imagem* no âmbito da DL, evidenciando os contributos essenciais por parte da Psicologia Social e das Ciências da Linguagem para a sua conceptualização, ou seja, os elementos informativos buscados pela DL a estas disciplinas. Assim, evidenciámos o seu carácter “migrante” para que depois pudéssemos proceder à sua conceptualização no campo em que nos inserimos. Para além disso, tentámos mostrar que existem outros conceitos que, facilmente, poderão ser confundidos com o conceito de *imagem*, mas que podem e devem ser distinguidos.

No capítulo 2 procuraremos dar conta de alguns estudos, centrados nos principais aspectos investigados no que concerne as representações em DL. Tentaremos, de igual modo, evidenciar os factores que contribuem para a construção dessas mesmas representações e demonstrar o seu impacto na acção dos sujeitos.

Capítulo 2. Alguns estudos sobre as Imagens das línguas e sua aprendizagem

Introdução

“Plusieurs études menées actuellement sur la représentation que les élèves se font du langage et des langues sont révélatrices. Les représentations sont souvent ethnocentriques et probablement peu propices à l’apprentissage d’autres langues. Ainsi, si l’on accepte l’idée que le processus d’apprentissage est influencé par de telles représentations, on en conclut qu’il est tout à fait important de les faire émerger, afin d’opérer avec, sur et à partir d’elles.”
(Tschoumy, 1997: 11)

O tema das *representações/imagens* é bastante diversificado e tem conduzido os investigadores em DL por diferentes vias, estudando diferentes aspectos desta realidade. Encontramos, essencialmente, estudos sobre as imagens das línguas e da sua aprendizagem, imagens da linguagem em geral, da língua escrita, da diglossia, do contacto das línguas, do bilinguismo e plurilinguismo, imagens relativas ao Outro e aos países estrangeiros. Como refere Matthey: “Le thème des images a convoqué tout un ensemble de notions qui ont permis d’envisager le vaste champ des représentations linguistiques et des représentations de l’apprentissage d’une langue dans des contextes plurilingues” (1997b: 317).

Para além do estudo da natureza dos diferentes tipos de imagens, os didactas preocupam-se, também, em discernir os factores envolvidos na sua construção, tendo sempre em vista o impacto que elas têm nas acções dos sujeitos em diferentes contextos.

Neste capítulo procuraremos dar uma perspectiva destes estudos.

2.1. Natureza das *Imagens*

No âmbito da DL, das ciências sociais e das ciências psicológicas tem vindo a estudar-se as características das imagens em diferentes contextos, como abordaremos de seguida. Os principais aspectos investigados são, por exemplo: as necessidades linguísticas dos sujeitos, as finalidades do ensino de línguas, o conceito de competência (linguística, plurilingue, escritural, em LV, de pronúncia, gramatical, de utilização), a auto-representação da competência (nos vários aspectos mencionados atrás), o bom/mau aluno,

a rentabilidade funcional e rentabilidade afectiva/simbólica, o grau de *expertise* do interlocutor, a eficácia linguística, a proximidade/distância interlinguística, os traços caracterizadores de um povo/língua/país (fisionómicos, paisagísticos, simbólicos, acústicos, gramaticais, ...). Todas estas temáticas, e outras, podem integrar-se nos diferentes tipos de representações/imagens que são estudadas pelos investigadores em ensino-aprendizagem de línguas, e que decidimos agrupar do seguinte modo: imagens do ensino-aprendizagem, imagens linguísticas das línguas, imagens do valor (económico, político e social) das línguas, imagens dos países e dos falantes e, por fim, imagens das línguas em contacto.

2.1.1. Imagens do ensino-aprendizagem

Relativamente às imagens do ensino-aprendizagem de línguas em contexto formal, têm surgido muitos estudos empíricos que se centram em diversos aspectos, mas essencialmente, nos alunos e nas suas dificuldades de aprendizagem, motivação, estratégias mobilizadas e competências linguísticas.

No que diz respeito à motivação para a aprendizagem de línguas, Walt (2004) relaciona as imagens da língua inglesa e sua aprendizagem, de alunos da Universidade de Stellenbosch (África do Sul), com a construção da identidade e motivação. Foi passado um questionário a alunos do 1º ano, falantes de Inglês, de forma a determinar os seus hábitos sociais e de estudo e as razões que os levaram a ingressar na universidade. Foram ainda analisados comentários dos alunos (acerca da proficiência linguística dos professores, das aulas e do material para estudo e das suas expectativas relativamente ao facto de a universidade ser Afrikaans ou bilingue) para se perceber até que ponto a motivação instrumental é uma força que apoia a aprendizagem de uma língua. As respostas ao questionário mostram que o Inglês é percepcionado como a língua de acesso ao emprego e à segurança económica. Para além disso, a análise das respostas dos alunos evidencia que a motivação instrumental é importante na melhoria da proficiência linguística.

Também Rouault (2001) se centra no estudo das imagens relativas à motivação inerente à escolha de uma LE e sua relação com as imagens da aprendizagem e a forma como estas influenciam tal escolha, destacando, aqui, uma dimensão afectiva e cognitiva. O investigador aplicou um questionário a alunos do ensino secundário da região de Paris

que tinham escolhido Italiano, Chinês ou Árabe como LV3. Este questionário permitiu identificar alguns alunos que depois foram entrevistados de forma a perceber-se melhor os factores inerentes à (re)construção das representações e motivações manifestadas. Conclui que as motivações para a escolha de uma LE são muito variadas (afirmação identitária, a família, as representações das línguas e da aprendizagem, etc.). Muito importante, também, é o facto de se ter concluído que as representações dos alunos acerca das línguas se centram na distância cultural e linguística, na sua utilidade, na facilidade de aprendizagem, mas também no prestígio atribuído a cada uma e num sentimento de simpatia/antipatia.

Para além de estudos que relacionam as imagens da aprendizagem com a motivação dos alunos, surgem outros que estabelecem relações entre as crenças cognitivas e metacognitivas dos aprendentes relativamente à aprendizagem e o sucesso obtido, tal como Graham (2003)⁴, com alunos ingleses e relativamente ao FLE. Os dados foram recolhidos através de um inquérito por questionário a 594 alunos, no final do ensino secundário, tendo sido, posteriormente, seleccionados vinte e oito alunos que foram entrevistados, de forma a obter-se mais informações relativamente às razões atribuídas ao insucesso. Seguidamente, foi levado a cabo um estudo de caso com uma aluna que expressou fortemente as suas crenças relativamente à aprendizagem da língua, quer no questionário quer na entrevista. Graham concluiu que grande parte dos alunos mostrou pouco entusiasmo pela aprendizagem do FLE devido, essencialmente, ao facto da língua inglesa ser tão falada em todo o mundo, o que enfraquece a sua motivação instrumental. No entanto, os dados recolhidos a partir do estudo de caso apontam ainda para outras razões: fraco sentimento de eficácia na aprendizagem, um estilo atribucional em que ambos o sucesso e insucesso são atribuídos a factores externos (tais como o fraco ensino e dificuldade das tarefas) e ainda a percepção de que o estudo da língua na escola conduz apenas a capacidades e conhecimentos superficiais.

Já Mori (1999) não fala em crenças metacognitivas mas sim em crenças epistemológicas, ao estudar as crenças de alunos aprendentes de Japonês língua estrangeira, em diferentes anos de escolaridade e de diferentes nacionalidades, quanto à aprendizagem em geral e, especificamente, quanto ao processo de aprendizagem de línguas. Explora as relações que se estabelecem entre esses dois domínios de crenças e

⁴ O autor define crenças metacognitivas como sendo “...the way in which a sense of achievement and understanding influences motivation, the need for individuals to believe that they are capable of performing a task successfully for them to attempt it”, pp. 10.

entre as crenças dos aprendentes e o seu desempenho em sala de aula. Para atingir estes objectivos, passou um questionário a 187 alunos, dividido em três partes: crenças epistemológicas, crenças acerca da aprendizagem da língua e dados biográficos dos alunos. A análise da primeira parte do questionário identificou cinco dimensões de crenças epistemológicas gerais: aprendizagem rápida, conhecimento simples, dependência da autoridade, capacidade de alcançar a verdade e capacidade inata (1999: 390-391). Já a análise da segunda parte identificou seis dimensões de crenças quanto à aprendizagem de línguas: kanji é difícil, abordagem analítica, tomada de risco, evitamento de ambiguidade, japonês é fácil, dependência da L1 (*op. cit.*: 392-393). Apesar de haver algumas correlações entre estes dois tipos de crenças, as crenças dos aprendentes acerca da aprendizagem em geral e da aprendizagem de línguas em particular podem ser caracterizadas como consistindo em múltiplas dimensões independentes, o que mostra que estas não são apenas um reflexo de características psicológicas gerais não influenciáveis pela aprendizagem e pelo contacto com a língua na escola.

Para além do diagnóstico das imagens relativamente às línguas e sua aprendizagem, a preocupação dos investigadores é, ainda, tentar perceber como é que elas são organizadas. É o exemplo da investigação levada a cabo por Sakui & Gaies (1999), na qual participaram 1296 alunos universitários japoneses e que se centrou nas crenças relativas à aprendizagem de ILE. Assim, foram passadas duas versões de um questionário em dois momentos diferentes e, seguidamente, uma amostra de alunos foi utilizada para averiguar a fiabilidade do instrumento. Posteriormente, foram conduzidas uma série de entrevistas que ajudaram a interpretar algumas das respostas aos questionários. Os autores concluíram que muitas crenças dos alunos relativamente à aprendizagem do ILE correspondem à distinção que muitos professores fariam entre abordagens tradicionais e contemporâneas de ensino-aprendizagem de línguas.

Yang & Lau (2003) centraram-se, também, nas representações de alunos, antes e depois do ingresso no ensino universitário, relativamente à língua inglesa. Aqui tratava-se, não só, de descrever as atitudes para com a língua, mas também de averiguar o grau de satisfação destes estudantes de Hong Kong em relação ao currículo do curso, analisando se as disciplinas de língua inglesa os ajudam a melhorar a sua proficiência. Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram dois questionários similares, cujos enfoques eram as atitudes linguísticas e a auto-avaliação da proficiência linguística. Para além dos

questionários, foram levadas a cabo sessões de discussão durante os três anos do estudo. Foi pedido, ainda, a cada aluno que escrevesse uma pequena reflexão no final de cada semestre. Os 35 alunos foram, ainda, convidados para uma entrevista que serviu como um exercício de “follow-up” para as conclusões geradas pelos questionários e pelas reflexões escritas. O estudo concluiu que as atitudes dos alunos para com a língua inglesa não mudam substancialmente antes ou depois de concluírem a educação universitária.

Enquanto que Yang & Lau (*op. cit.*) levaram a cabo um estudo comparativo das atitudes dos aprendentes em diferentes anos de escolaridade, Rézeau (1999) tentou descrever e comparar as representações das línguas e sua aprendizagem de alunos universitários especialistas em línguas e não especialistas. Para além disso, tentou verificar se os perfis de aprendizagem e as representações são susceptíveis de evolução ao longo de um ano lectivo nos dois grupos de alunos. Para isso, trabalhou com um total de 347 aprendentes que preencheram um questionário que foi, também, passado a 55 professores. Estabeleceu, de seguida, um sistema de classificação das respostas a partir da análise de conteúdo e uma análise estatística das respostas. Concluiu que existem diferenças nítidas entre os dois grupos de alunos: as representações dos alunos especialistas em línguas são orientadas para os aspectos actuais da DL, como por exemplo, a abertura face às línguas e a comunicação; as representações dos não especialistas favorecem mais as dificuldades da aprendizagem e apresentam uma visão mais utilitarista dessa mesma aprendizagem. A análise da evolução das representações, realizada através de um questionário passado no fim do ano apenas aos alunos não especialistas, mostra que essa evolução é possível e que se desenrolou no sentido positivo, uma vez que estes sujeitos apresentam representações que valorizam mais a abertura e a comunicação.

Castellotti (1997) estudou as imagens de alunos franceses acerca da aprendizagem das línguas na escola, dos seus objectivos e competências a desenvolver. Focou as relações estabelecidas entre LM e LE e a transferência de conhecimentos no processo de aquisição de uma LE em contexto formal, de forma a compreender se o contexto onde se desenrola a aprendizagem é determinante nas representações que se constroem relativamente às línguas e sua aquisição. Os resultados desta investigação surgiram de um questionário passado a alunos franceses (15-18 anos), onde eram inquiridos acerca do processo de aprendizagem de uma LE e das suas finalidades. Os resultados têm ainda em conta entrevistas individuais aos professores de línguas, seguidas de uma discussão com toda a turma. Os resultados

obtidos demonstram que o contexto onde se desenrola a aprendizagem é determinante. Para além disso, há quatro pontos fundamentais que emergem. O primeiro prende-se com as relações LE/LM. Muitas respostas organizam-se em redor das palavras “traduzir” e “fazer corresponder”. O segundo ponto determinante que emerge relaciona-se com a mistura das línguas. Os alunos consideram que a aprendizagem de várias LE é uma fonte de confusão e não de ajuda. O terceiro ponto traduz-se no facto de as LE serem percebidas como uma disciplina específica e “à parte”, porque os alunos reconhecem-lhes um carácter utilitário do ponto de vista social e profissional. Finalmente, grande parte dos alunos considera que a aprendizagem de LE e o desenvolvimento das suas competências linguísticas seriam mais eficazes se aprendessem a língua falada pelos nativos no quotidiano e não a língua literária presente nos livros. Quanto ao trabalho escolar, insistem na necessidade de actividades tradicionais, como por exemplo a leitura, mas também outras: actividades com computadores e nos laboratórios de línguas e a utilização de materiais autênticos.

Também relativamente à imagem das competências linguísticas, Pereiro (1999) aborda as imagens no ensino-aprendizagem, entrevistando 60 indivíduos escolhidos aleatoriamente (professores e não professores, franceses e ingleses), pedindo-lhes uma descrição do dom das línguas em geral e em particular. A autora conclui que a noção estudada é bastante complexa, quer de um indivíduo para o outro, quer de um mesmo indivíduo, conforme se refere ao dom geral ou ao dom particular. As características mais citadas para o dom geral são: disposição, talento, aptidão para as línguas, ouvido musical, receptividade, ser-se bom imitador, auto-imagem positiva, rapidez de compreensão (pp. 173). O dom em particular apresenta-se-lhes, essencialmente, com as seguintes características: extroversão, aquisição em meio natural, espírito alerta, interesse pelo país, *expertise*, tomada de riscos (pp. 174). No entanto, alguns sujeitos recusam a noção de dom, justificando as diferenças individuais pelo ambiente sociocultural. Relativamente às representações dos sujeitos professores, a investigadora constatou que estes nunca apontam a variável ensino/trabalho, deixando antever a hipótese de que, para estes docentes, o dom das línguas não se relaciona nem com a aprendizagem nem com uma diligência analítica. No entanto, os professores referem o saber-aprender, o que mostra que valorizam as qualidades necessárias para a aprendizagem, mas não concebem que o dom das línguas possa aumentar com o trabalho. Apesar de a autora não estudar o dom das línguas nos

alunos, não podemos deixar de referir que a auto-representação desse dom pode influenciar as escolhas dos alunos nas escolas e não só.

Pekarek (1997) centrou, também, a sua investigação nas representações de professores e alunos sobre as competências e necessidades linguísticas dos últimos. Utilizou, então, um inquérito por questionário passado em onze turmas de FL2 do final do ensino secundário e aos seus onze professores. Concluiu que existe uma diferença significativa entre, por um lado, as percepções que alunos e professores têm das necessidades linguísticas actuais e futuras dos alunos e, por outro lado, a percepção que os alunos têm das suas competências para satisfazer tais necessidades. Os alunos não confiam nas suas competências. Esta falta de confiança, segundo a autora, influencia a qualidade da sua participação nas interacções da aula, logo, os seus processos de aquisição.

Wynants (2002) focou, igualmente, as representações das competências linguísticas por parte de francófonos da Bélgica, tentando compreender a sua natureza, a sua articulação e dinâmica social na qual se constroem. Para o conseguir, entrevistou agentes que participam na construção e difusão das representações, repartidos em três mundos: o mundo educativo (professores de línguas do ensino secundário, inspectores, professores universitários e formadores em escolas de línguas); o mundo empresarial (responsáveis pelo recrutamento de pessoal ou pela formação linguística nas empresas); o mundo associativo e político (responsáveis pelas associações de promoção da aprendizagem de línguas ou de intercâmbios linguísticos). Como resultados desta investigação, Wynants aponta o facto de que os francófonos da Bélgica, quando comparados com os flamengos, têm menores competências plurilingues. Os sujeitos entrevistados justificam este dado através de explicações linguísticas e sociolinguísticas, comparando o seu ambiente cultural monolingue com o dos flamengos; apontam, como outra razão, o facto de os francófonos viverem ainda na ideia de império linguístico que torna inútil a aprendizagem de outras línguas. Estas explicações conduzem a representações diferentes da competência plurilingue dos francófonos da Bélgica consoante os outros grupos linguísticos com os quais são comparados. Contudo, nota-se uma mudança destas representações no sentido positivo, quando em comparação com os flamengos.

Por seu lado, Derwing & Rossiter (2002) centraram as atenções nas competências linguísticas, no que concerne à pronúncia. Desta forma, examinaram as percepções de aprendentes de ILE relativamente às suas dificuldades neste campo e estratégias

comunicativas utilizadas em situações de quebra de comunicação. Foram realizadas entrevistas individuais estruturadas a 100 imigrantes adultos (polacos, espanhóis, chineses e japoneses) que frequentavam um curso de ILE numa escola no Canadá. Os autores concluíram que, relativamente às estratégias utilizadas, quando confrontados com uma quebra de comunicação, os sujeitos utilizam a paráfrase, seguida da auto-repetição, escrita/soletração, ajustamento de volume, mímica e evitamento ou procura de assistência. No que concerne às dificuldades de pronúncia, um terço dos participantes afirmou que frequentemente têm dificuldades em se fazer perceber.

Müller (1997) estudou a relação entre a aprendizagem e as representações que jovens aprendentes têm da língua alemã, partindo da hipótese de que estas podem desempenhar um papel importante neste processo. Para além disso, a investigadora explorou outro aspecto relevante, muito presente nos estudos sobre esta problemática: os mecanismos de tipo identitário que influenciam a elaboração das representações. Tendo como quadro de referência, essencialmente, a Psicossociologia, a autora acredita que as representações relativas a uma língua influenciam os processos identitários de aproximação e distanciação entre grupos e indivíduos.

Centrou o seu estudo em duas comunidades linguísticas de Bienne (suíços falantes de Alemão e suíços francófonos) e a forma como a aprendizagem da língua alemã, por parte dos últimos, é ou não influenciada pelas suas representações relativas aos suíços alemães. Numa primeira fase do estudo, foi pedido aos alunos (84 francófonos entre 16 e 17 anos) que escrevessem as primeiras palavras que lhes surgissem quando pensavam na língua alemã. Para além disso, foram observadas aulas, efectuadas entrevistas semi-estruturadas com professores e alunos, discussões em sala de aula e foi passado um inquérito por questionário. Neste estudo, são apenas apresentadas as conclusões do exercício de associação de palavras e de algumas passagens das discussões com os alunos. As palavras ditas pelos aprendentes foram agrupadas em quatro categorias: i) palavras relacionadas com experiências pessoais (*vacances, ma copine*) e palavras relacionadas com aspectos culturais, políticos ou históricos mais ou menos estereotipados (*Goethe, Hitler, Mur de Berlin*); ii) palavras relacionadas com o funcionamento da língua (*grammaire, difficile*); iii) palavras que caracterizavam a língua (*belle, moche*); iv) palavras relacionadas com a escola (*le prof, épreuve, ennui*). Assim, os aprendentes associam a língua alemã à Alemanha que é invocada através de certas palavras-chave. Para além disso, a língua está

fortemente associada ao domínio da aprendizagem. A observação de algumas passagens das conversas com os alunos permitiu, também, concluir que não estabelecem diferenças entre o universo semântico associado à Alemanha e o associado à Suíça alemã.

Se os estudos que descrevemos até aqui se centram nos aprendentes, outros têm como actores os professores. É o caso da investigação levada a cabo por Cazals-Quenouille (1995) que descreve, a partir da análise das práticas dos docentes de língua inglesa, a representação que estes têm dos objectivos gerais do ensino desta língua. Analisa, para isso, as planificações de quarenta e cinco professores estagiários e conclui que o objectivo linguístico e comunicativo focaliza todas as energias profissionais dos professores, que relegam para segundo plano os objectivos intelectuais e culturais.

Também Vasseur & Grandcolas (1997) estudam as representações do ensino-aprendizagem no âmbito da formação de professores, ao tentarem desenvolver métodos para observar a aula de línguas e o diálogo que aí se instala, com o objectivo de formar professores para uma atitude reflexiva. O estudo inseriu-se num programa franco-britânico centrado na formação de professores de Francês durante um estágio na Grã-Bretanha. Foram, então, realizadas entrevistas a vinte alunos futuros professores, no final do seu ano de formação, durante o qual realizaram estágios em escolas de Inglaterra. Estas entrevistas permitiram elaborar um questionário que foi passado a oitenta alunos, o qual se centrou nas suas percepções das dificuldades de aprendizagem: compreensão oral, apropriação lexical, consciencialização das estruturas. Para além disso, foram sugeridas, aos estagiários, outras actividades, como a elaboração de diários de bordo e discussões em grupo. Foi efectuada, ainda, uma experiência com a turma de um estagiário, onde foram passados quatro questionários ao professor e aos alunos, confrontados posteriormente. As investigadoras concluíram que estes futuros professores tomaram conhecimento do discurso dos alunos, confirmando algumas intuições relativamente, por exemplo, à motivação. Os professores estagiários conseguiram descobrir os procedimentos que os alunos utilizam para activar a sua aprendizagem e as representações que dela possuem. Nesta investigação, está presente a noção de *regards croisés*, no sentido em que os dados dos professores e dos alunos são confrontados e daí se retiram conclusões.

2.1.2. Imagens linguísticas das línguas

No quadro das imagens que os sujeitos constroem relativamente ao ensino-aprendizagem das línguas, constroem-se, igualmente, imagens relativas aos sistemas linguísticos, seus funcionamentos e distância/proximidade entre eles.

Alguns estudos mostram-nos que, geralmente, professores e alunos possuem concepções extremamente restritas do que é uma língua. Roulet afirma isto mesmo: “... on constate que les enseignants, comme les étudiants, en restent à une représentation étroitement linguistique du discours comme texte, c’est-à-dire comme succession de phrases, sans tenir compte des informations extra-linguistiques (connaissance du monde, de la situation d’interaction, etc.) qui sont implicites par le texte et qui sont nécessaires à l’interprétation” (1999: 5).

Esta constatação é corroborada pelos resultados de um inquérito de Castellotti & Moore (1999, citado em Castellotti & Moore, 2002: 11) a crianças e adolescentes, que mostrou que estes representam as línguas como “des collections à inventorier, des catalogues dans lesquels on peut puiser selon les besoins, des puzzles à compléter.” É igualmente corroborada pelos resultados do estudo de Nony (1999), que tentou identificar as representações do “bem escrever” por parte de aprendentes do 6º ano de escolaridade, entrevistando 79 alunos. As entrevistas foram orientadas de modo a identificar não só as suas representações, mas também de forma a conhecerem-se as suas principais dificuldades relativamente à escrita. Conclui-se que predomina nos alunos uma representação do acto de escrita enquanto acto gráfico e o “bem escrever” integra, prioritariamente, o respeito pela norma ortográfica. Os alunos retomam, assim, as categorias mais presentes na escola: ortografia, conjugação e vocabulário. Os aspectos textuais e discursivos não são mencionados e, assim, a dimensão comunicativa da língua parece ausente das suas representações sobre a escrita.

Também na investigação de Marquilló (1997) se conclui que, quando se referem à escrita em LE, os alunos consideram-na difícil, fundamentalmente, no que diz respeito ao nível lexical e ao nível da palavra e da frase, estando ausentes os níveis discursivo e textual. Para chegar a estas conclusões, o autor analisou os discursos de sujeitos estrangeiros em estágio linguístico em França, aos quais foi pedido que respondessem à questão: “Comment est-ce que ça marche quand j’écris?” (pp. 240).

Lafont-Terranova & Colin (2002) estudam também as representações da escrita mas, desta feita, nos professores, ou seja, as representações e percepções dos professores da sua própria escrita e da escrita dos seus alunos. Para isso, analisaram as respostas de 73 sujeitos (professores de Francês, História, Geografia e Matemática) a duas questões (“Pour vous, écrire c’est...”, “Lorsque vous demandez à vos élèves d’écrire en classe, selon vous...”, pp. 171). Os investigadores concluíram que, relativamente à definição do acto de escrita, a maioria dos professores, independentemente da disciplina leccionada, se reporta à sua função comunicativa. Para além desta função, os professores de Francês privilegiam as funções da memória, do trabalho sobre o material textual e ainda a função de construção de identidade. Os professores de História e Geografia, para além da função comunicativa, dão mais ênfase quer à função da memória quer à de conceptualização. Os professores de Matemática, por seu lado, colocam a tónica na função de conceptualização e na função de memória da escrita. Quanto ao modo como percebem o acto que os alunos realizam quando escrevem, os professores de Francês destacam o item *comunicar*, seguido do *exprimir-se* e *construir saberes*. Os de História e Geografia salientam o item *fixar conhecimentos*, enquanto os de Matemática destacam o *saber-fazer*. A dominância do pólo *comunicação* poderá ser, segundo os autores, indicador de uma concepção de escrita como apriorística.

Uma outra imagem linguística recorrente em estudos desta natureza relaciona-se com a gramática e o seu estudo. Foerster (1993) estuda as representações e atitudes de alunos relativamente à gramática numa perspectiva interlinguística e tenta conhecer a origem da mudança de atitudes que se opera em muitos estudantes em relação às actividades gramaticais, ao mesmo tempo que tenta identificar fórmulas didácticas capazes de tornar mais cativante o ensino desta dimensão. Passou um questionário a 263 alunos de níveis de ensino diferentes em torno das seguintes dimensões: representações relativamente à gramática em FLM e em LE (Alemão, Inglês, Espanhol e Italiano); dificuldades encontradas na terminologia gramatical e as modalidades de aprendizagem praticadas ou desejadas. Realizada a análise dos questionários, constituiu-se uma grelha com três categorias relativas a qualquer situação de ensino-aprendizagem: a dimensão cognitiva (o recurso à metalinguagem, o estudo e análise da língua, o léxico, a pronúncia, a ortografia...), a dimensão comunicativa (saber compreender, saber ler, saber escrever) e a dimensão afectiva. Desta análise fica evidente o facto de que há uma gama larga de

representações e atitudes face à aprendizagem gramatical quer para o FLM, quer para as LE. Nota-se, também, que a relação entre a gramática enquanto saber e a gramática ao serviço do saber-fazer é bastante tímida. Enquanto é dada uma superioridade à compreensão e expressão oral para a LE, no FLM superioriza-se a leitura e a escrita. De facto, as atitudes positivas em relação à aprendizagem gramatical são mais frequentes para a LE. Relativamente às diferentes LE em estudo, é notório o grande número de alunos que não concebe o estudo do Alemão sem aprender gramática. Por outro lado, a autora verificou que existem cada vez menos atitudes positivas face à aprendizagem desta componente à medida que os anos avançam. A grande constatação do estudo é que os sentimentos negativos expressos não indiciam uma rejeição do ensino gramatical, pois os alunos reconhecem a sua utilidade.

Para além das imagens linguísticas da escrita e da gramática, há também estudos que focam as imagens relativas às variantes linguísticas e sua relação com a norma. Singy (1997) debruça-se sobre as representações linguísticas de professores falantes de valdense relativamente à sua LM. Tenta, então, objectivar as representações do corpo docente relativamente à variante central do Francês e à variante utilizada em território valdense, ao mesmo tempo que tenta avaliar em que medida é que o imaginário linguístico destes professores é condicionado pela posição periférica que ocupa a classe sócio-geográfica de onde provêm. Assim, foi passado um questionário a 226 indivíduos representativos da classe docente de Francês em escolas e universidades públicas. Uma das conclusões do estudo é que os professores inquiridos não têm uma representação muito diferente do dialecto local quando comparados com a generalidade da população do Pays de Vaud. Assim, afirmam estar convencidos da originalidade do dialecto regional e mostram-se perfeitamente capazes de precisar em que consiste essa originalidade: a pronúncia, os regionalismos lexicais, uma certa lentidão na oralidade, regionalismos sintácticos. Para além destas particularidades, os professores apontam, ainda, uma certa indigência lexical, assim como o recurso a construções sintácticas consideradas erradas. Uma grande parte dos inquiridos mostra uma representação, em termos de prestígio, das diversas variedades do Francês que os leva a reconhecer a situação de subordinação linguística da sua própria variedade, demonstrando um sentimento de inferioridade linguística. No entanto, seis em cada dez opõem-se à tomada em consideração do Francês regional na escola.

Esta problemática do purismo da língua é também abordada por Sramski & Amedegnato (1998), que se centram no estudo das representações em relação à expressão *parler petit nègre* que é definido pelos autores “comme un français incorrect, sommaire ou rudimentaire parlé par les indigènes des anciennes colonies françaises et par extension, un style embarrassé” (pp. 39). Para tentarem conhecer as reacções a esta forma de falar e interpretar os dados, focando sobretudo a questão da norma, passaram um inquérito a 120 sujeitos de grupos sócio-profissionais diferentes e entrevistaram 30. Concluíram que as atitudes demonstradas pelos indivíduos se agrupam em três pólos: negativo (rejeição) onde se situam mais respostas, neutro (constatação) e positivo (reivindicação). A questão do purismo da língua e da pouca aceitação dos locutores franceses relativamente à fuga à norma surge como uma das explicações possíveis para estas conclusões.

A problemática da norma e suas representações surge, igualmente, no estudo de Verdelhan-Bourgade (1999) no âmbito da análise de quatro manuais de FLE e seis de FLS, elaborados na mesma época. Tentou identificar as representações da norma aí presentes e proceder a uma comparação. Nesta análise foram considerados quatro planos da norma: a norma linguística, a norma sociolinguística, a dimensão cultural da norma (já que ensinar uma língua é dar a conhecer uma cultura) e a dimensão comunicativa da norma (uma vez que a metodologia actual do ensino de FLE é marcada por uma orientação comunicativa). Relativamente a estas dimensões, concluiu-se que há diferenças significativas entre os manuais de FLE e de FLS. Assim, tanto o trabalho linguístico como a dimensão comunicativa estão presentes em ambos, mas em proporções diferentes: o trabalho linguístico é mais enfatizado nos manuais de FLS e a dimensão comunicativa nos de FLE. A dimensão sociolinguística está pouco presente em ambos e a dimensão cultural assume contornos bem divergentes: enquanto que nos manuais de FLE a cultura e a história de França estão muito presentes, nos manuais de FLS estão praticamente ausentes. A norma nestes últimos caracteriza-se pelo peso do linguístico e metalinguístico, através de actividades de etiquetagem, identificação e classificação.

2.1.3. Imagens do valor das línguas

Para além das imagens linguísticas, alguns estudos abordam a relação entre as imagens das línguas e os contextos socio-económicos e políticos, o valor atribuído a cada língua e, por vezes, a sua relação com as escolhas de aprendizagem.

Papaloizos (1997) estudou a forma como as representações do estatuto social e económico do Esperanto podem influenciar a escolha da sua aprendizagem. Para isso, recorreu a entrevistas a falantes da língua, alunos no *Centre Culturel Espérantiste de la Chaux-de-Fonds*, na Suíça. Concluiu que a aprendizagem da língua parece ser motivada por diversos elementos: simples curiosidade aliada a uma certa influência familiar, curiosidade científica, interesse aliado a uma necessidade económica, um ideal pessoal de comunicação, um ideal religioso e um ideal social. Os sujeitos entrevistados mencionam muitas vezes a facilidade de aprendizagem da língua, o que conduz a uma economia de tempo e esforço, assim como a uma eliminação de conflitos na comunicação. Para além, disso, a autora chama a atenção para o facto de que a representação que estes sujeitos apresentam do Esperanto como uma língua de prática linguística pode ser fruto das regras linguísticas e comunicativas do local onde estudam.

Vários estudos relacionam as imagens das línguas com a situação histórica, política, sócio-económica dos países, procurando analisá-las em momento de ruptura ou mudança. Por exemplo, Mondavio (1997) aproveita as alterações na economia húngara na década de 90 para determinar a sua relação com as imagens das línguas, presentes em contextos escolares. Parte da hipótese de que o número de alunos que aprende determinadas línguas e as imagens que delas têm são influenciadas pelo estatuto que, em cada país, essas línguas ocupam em termos sócio-económicos e, em consequência, políticos. Passou, então, um inquérito por questionário a 31 alunos em ciências económicas, escolhidos enquanto representantes das recentes mutações. Este questionário compreendia um teste de associação de palavras relativo às línguas representadas no sistema escolar húngaro (Alemão, Espanhol, Francês, Inglês, Italiano e Russo). A apresentação dos resultados realça dois critérios de rentabilidade para aprendizagem das LE: *rentabilidade simbólica*, ligada a dimensões afectivas e relativa às línguas românicas, as menos representadas e não obrigatórias no sistema escolar húngaro e *rentabilidade real*, relacionada com as línguas mais escolhidas (Alemão, Inglês e Russo). Assim, o prazer pela aprendizagem das línguas é inversamente proporcional às necessidades sentidas. Quanto mais úteis parecem as

línguas, mais necessário se torna aprendê-las e menos prazer os alunos tiram dessa aprendizagem.

Hafez (1999) estuda, também, estas relações complexas entre novas realidades socio-económicas e políticas e a dinâmica das representações, mas desta feita, no Líbano. Assim, tenta evidenciar os principais factores sociolinguísticos que participam na formação das representações da língua francesa, para destacar novas tendências nos jovens e nas comunidades, tendo em conta as recentes evoluções nesse país. Procede a uma análise documental de programas educativos, legislação, estudos estatísticos e utiliza um inquérito sociolinguístico por sondagem no ano de 1999 junto de 280 libaneses (200 francófonos e 80 anglófonos). Com este instrumento pretendia-se estudar as representações relativas às línguas ocidentais e analisar os resultados em função de variáveis sociológicas, tal como a idade, a pertença confessional e local de residência dos sujeitos. O autor conclui que as mudanças sócio-económicas operadas no Líbano, depois da guerra civil, conduziram a uma diferente relação com as línguas. Assim, destaca um deslize recente do Francês para o Inglês, tornado possível pelas dinâmicas complexas da história do país. Esta dominância crescente da língua inglesa é, ainda, explicada pelo peso dos EUA nesta região do mundo, em contraste com a ausência da França. No entanto, conclui que este desfasamento não coloca em perigo o Francês, uma vez que ambas as línguas têm estatutos e funções diferentes.

2.1.4. Imagens dos países e dos falantes

Um número significativo de investigações relativas às representações das línguas e sua aprendizagem mostra o carácter essencial das representações dos países e respectivos locutores. Zarate defende que “...les représentations participent d’un processus de définition de l’identité sociale” (1993: 30), logo, as representações do estrangeiro reenviam à identidade do grupo que as produz. Estas imagens “très fortement stéréotypées, recèlent un pouvoir valorisant ou, *a contrario*, inhibant vis-vis de l’apprentissage lui-même” (Castellotti & Moore, 2002: 8). De facto, alguns estudos mostram existir uma correlação muito forte entre a imagem que os sujeitos têm dos países e locutores e as imagens que constroem a propósito da aprendizagem das línguas desses países. Desta forma, uma

imagem negativa da Alemanha poderia corresponder à percepção de uma aprendizagem difícil da língua alemã.

Os estudos empíricos levados a cabo nestes últimos anos sobre as representações das línguas parecem partilhar três pressupostos, enunciados por Paganini: “...tout apprenant, même débutant, a une idée *a priori* du pays dont il va apprendre la langue; cette représentation inclut des zones de persistance des stéréotypes; la prise en compte des représentations initiales constitue le premier jalon d’un processus d’apprentissage fondé à la fois sur la valorisation du savoir de l’apprenant et sur sa progressive sensibilisation à la relativité des systèmes de valeurs” (1994: 9).

Neste sentido, este investigador estuda a imagem da Itália, dos italianos e da língua italiana por parte de adultos que a aprendem como terceira língua. Realiza um teste de associação para as três variáveis, seguido de entrevistas a 49 aprendentes de Italiano do ensino superior e de escolas privadas em França. Conclui que as imagens relativamente às três vertentes são bastante positivas, tratando-se, essencialmente, de imagens afectivas positivas que influenciam a forma como o processo de aprendizagem é percebido. Para além disso, os resultados mostram que as imagens destes sujeitos são semelhantes às que circulam nos *mass media* e na literatura.

Pétillon (1997) leva a cabo um estudo semelhante, mas relativamente às representações sobre a França, os franceses e a língua francesa por parte de italianos e à forma como estas influenciam as relações com a aprendizagem do Francês em Itália, nomeadamente a sua descida enquanto língua de ensino. Utilizou, tal como Paganini (*op. cit.*), um teste de associação de palavras relativamente às três variáveis mencionadas junto de 400 italianos. Para além disso, passou um questionário e realizou entrevistas individuais. Os resultados mostraram que os italianos apresentam imagens positivas da França e da língua francesa, mas consideram os franceses “arrogants et chauvins” (*op. cit.*: 296). A língua é, essencialmente, caracterizada como “mélodieuse”, “musicale”, “douce” e “belle” (*op. cit.*: 297). Já ao país são associadas, prioritariamente, as palavras “Paris”, “tour de France”, “vacances”, “cinéma” (*op. cit.*: 293). A autora conclui que estas imagens não explicam o recuo escolar do Francês, que é interpretado em função da consideração do valor da língua no mercado e nas trocas económicas.

Bauman & Shelley (2003) centram-se nas atitudes de alunos ingleses da Open University, relativamente à Alemanha e ao povo alemão. Ao tentarem aferir as

necessidades, motivações e objectivos destes alunos, o seu conhecimento acerca da Alemanha e identificar as suas atitudes relativamente aos alemães no início e final dos estudos universitários, os autores levaram a cabo um estudo piloto em 1997 com 12 alunos provenientes de regiões distintas e com idades diferentes. Foi passado um questionário cuja primeira parte incidia na experiência dos alunos na aprendizagem do Alemão e contactos com países onde se fala a língua. A segunda parte continha questões acerca dos conhecimentos dos alunos sobre a Alemanha e modo de vida dos alemães, as suas ideias acerca do povo e atitudes para com outras nacionalidades. Os alunos foram, posteriormente, entrevistados e responderam ao questionário no início e final do ano lectivo. Nesta última fase, o questionário incluía apenas questões acerca dos conhecimentos de geografia, organização política e história contemporânea alemã, trabalho/negócios e alemães famosos. Estas questões permitiram investigar a natureza das imagens estereotipadas. Foi ainda pedido aos alunos que associassem palavras ao típico alemão relativamente à compleição física e que respondessem a 25 escalas de adjectivos acerca dos alemães.

Em 1998 foi levado a cabo um projecto de maior escala baseado neste estudo piloto. Foram utilizados os mesmos questionários com 500 alunos escolhidos aleatoriamente. Os resultados apresentados deste grande projecto relacionam-se com a experiência de aprendizagem da língua alemã, as competências linguísticas, razões para a sua aprendizagem, o porquê do estudo do Alemão à distância e os conhecimentos adquiridos com o curso. No que concerne às atitudes para com os alemães, a análise das respostas dos alunos revelou que, na generalidade, sentem-se relutantes em expressar atitudes muito positivas ou muito negativas. As suas percepções dos alemães são geralmente positivas, com algumas excepções (*arrogantes, agressivos*). No início e no final do curso, mais de metade dos alunos afirmavam que os alemães eram “fairly arrogant” e no início quase metade rotulava os alemães de “fairly aggressive”, apesar desta ideia ter diminuído um pouco no final, momento em que os alunos consideram os alemães mais conservadores e também mais racistas. Outra conclusão importante é que os alunos de Alemão à distância diferem de alunos de outras línguas e de alunos à distância na generalidade, no que concerne à motivação para o estudo da língua, ao seu conhecimento sobre a Alemanha e às atitudes para com os alemães. Na generalidade, estes alunos mostram-se muito interessados na cultura alemã e trazem conhecimento extensivo da

Alemanha e dos alemães que retêm e (re)constroem. Chegam ao curso com atitudes já formadas relativamente ao povo alemão e raramente as mudam com o estudo da língua, sendo que quando há mudanças não são muito significativas. Para além disso, os aprendentes parecem relutantes em descrever as suas atitudes para com outras nacionalidades, vendo os estereótipos como algo negativo, o que pode esconder os seus verdadeiros sentimentos.

Outros estudos centram-se, essencialmente, nas imagens dos países cujas línguas são aprendidas. Cain & De Pietro (1997) investigam os conhecimentos e atitudes de 2500 alunos (búlgaros, franceses e suíços francófonos, entre 11 e 18 anos), relativamente a três países cujas línguas estudam: Alemanha, Grã-Bretanha e França. Os dados foram recolhidos através de um exercício de associação de palavras (“Vous êtes en ce moment en cours d’allemand/d’anglais/de français, quels sont les cinq premiers mots qui vous viennent à l’esprit lorsque vous pensez à l’Allemagne/la Grande-Bretagne/la France?”) e da questão “Si vous deviez présenter l’Allemagne/la Grande-Bretagne/la France à quelqu’un qui n’y est jamais allé, que lui diriez-vous?”.

O reagrupamento semântico permitiu descobrir que os alunos utilizam quatro tipos de termos: *termos genéricos* (“école”, “maison”...) que mostram um vácuo cultural ou anunciam uma pré-sensibilização à existência de domínios para os quais a referência implícita continua a ser sistemática; *termos genéricos orientados* (“petit déjeuner”, “cuisine anglaise”...) que anunciam, claramente, a consciência da existência de uma especificidade sem, ainda assim, testemunhar uma consciência precisa; *termos específicos não-exclusivos* (“hamburger”, “coca-cola”, “cake”...) que testemunham um conhecimento mais preciso mas não são apanágio do país considerado e, finalmente, *termos específicos exclusivos* (“whisky”, “Buckingham Palace”...) raros e cuja frequência se relaciona com a idade dos alunos, reveladores de um conhecimento real do país. Os autores concluíram que os alunos búlgaros, franceses e suíços fazem referência, principalmente, às categorias *paysages construits* e *paysage naturel*. Os alunos franceses e suíços demonstram representações, essencialmente, no que concerne ao *mode de vie* e à *organisation sociale*. Já os alunos búlgaros mostram-se reservados relativamente a estas categorias, mostrando mais interesse pelas categorias *politique* e *traits caractéristiques des habitants*. Os búlgaros e os suíços mencionam aspectos relacionados com a cultura: os primeiros conhecem a música britânica contemporânea, lêem romances ingleses traduzidos para

Búlgaro e impressionam-se pelo prestígio do sistema educativo inglês, já os suíços mencionam, principalmente, a língua e a música moderna.

O estudo chama a atenção para o facto de as conotações positivas, neutras ou negativas que são atribuídas às palavras dependerem do seu conteúdo e da realidade que elas evocam. Há outras que dependem da idade dos alunos, das suas experiências pessoais com o país ou a língua. Estas conotações reenviam, normalmente, para as relações entre o país de origem dos alunos e o país cuja língua aprendem. Por exemplo, foi observado que os suíços francófonos são, geralmente, mais severos a propósito da Alemanha do que os outros alunos. Na verdade, a proximidade entre a Suíça e a Alemanha não faz com que os julgamentos e conotações sejam mais positivos e menos estereotipados. O mesmo se passa com os franceses relativamente aos ingleses. Globalmente, são os búlgaros (que nunca saíram do seu país) que se mostram mais positivos relativamente ao Outro.

Num estudo metodologicamente similar a este último, Müller & De Pietro (2001) estudam as imagens dos alunos relativamente à Alemanha. Os sujeitos envolvidos no estudo foram 700 alunos de Bienne, do ensino primário e secundário, a quem foi pedido que preenchessem um inquérito por questionário. Foi também utilizado um exercício de associação de palavras (escrita rápida de cinco palavras associadas aos países cujas línguas aprendem). Conscientes das limitações desta técnica de recolha de dados, os investigadores completaram esta primeira abordagem investigativa por uma abordagem mais qualitativa: pediram aos alunos que redigissem um texto apresentando o país em causa a alguém que nunca o tivesse visitado. Constituiu-se, depois, uma grelha de análise temática das respostas dos alunos. Concluíram que aparece uma forte convergência de pontos de vista. Por exemplo, à Alemanha são frequentemente associadas palavras relacionadas com a guerra (*Hitler, nazis, agressivos*). Os resultados demonstram também que é entre os 14 e os 15 anos que as imagens aparecem mais estereotipadas. Mais interessante ainda foi constatar que os resultados relativos à Alemanha (tendência para se atribuírem conotações negativas) estão relacionados com o facto de os alunos considerarem a aprendizagem do Alemão muito difícil. Assim, este estudo permitiu colocar a hipótese de uma relação entre a representação do país e da aprendizagem da língua.

Ao estudar as imagens de 578 alunos espanhóis (20-25 anos) de Alemão sobre a Alemanha, Spaniel (2002) utiliza um inquérito por questionário. Daqui conclui que este público caracteriza a Alemanha e os alemães em termos de eficácia a nível profissional,

sobrevalorizando a economia alemã. As imagens estereotipadas referem-se, essencialmente, à aparência física, ao carácter e a preferências gastronómicas. Pelo contrário, não são referidos aspectos históricos ou políticos. Para além disso, denota-se uma imagem bastante positiva no que concerne ao nível de vida dos alemães, em particular dos sistemas de saúde, de segurança social e de educação.

Imagens relativamente aos países, culturas e respectivos locutores aparecem, indiscutivelmente, nos manuais escolares de LE. As directrizes europeias oficiais, a propósito do ensino de línguas, enfatizam a iniciação às culturas dos países onde as línguas são faladas. Ora, os manuais fazem-no e são utensílios didácticos incontornáveis. Neste sentido, alguns investigadores estudam as imagens que aí surgem.

Por exemplo, Auger (1997) centrou a atenção nas imagens e estereótipos da França presentes em manuais italianos, britânicos e alemães de ensino de FLE. Desta forma, para além de tentar identificar as representações veiculadas nos manuais, tentou comparar os olhares que os diferentes países incidem sobre a França. A autora trabalhou com um corpus constituído por dois manuais de FLE de cada país dos anos 80 e 90, seleccionados de acordo com critérios de utilização e actualidade. A análise foi elaborada com base numa grelha de Boyer (1998), na qual se definem os parâmetros da competência etnosociocultural, que se divide, como já foi referido no capítulo anterior, em imaginário patrimonial e sociocultural. A análise de conteúdo evidenciou três tipos de explicação para as representações encontradas: o papel da História, o jogo da valorização/desvalorização e a projecção dos valores do país de origem sobre a França. Há, por um lado, um sistema representacional comum aos três países e um sistema representacional divergente. As representações convergentes encerram, fundamentalmente, determinadas personagens históricas e a divisa francesa prototípica de “liberdade, igualdade, fraternidade”; por outro lado, na perspectiva sociocultural, ressalta um retrato da vida íntima dos franceses que se consubstancia no valor da libertinagem nas relações. Os três países divergem, no entanto, relativamente a muitos dos traços. Isto demonstra, na perspectiva de Auger, a projecção do sistema de valores de cada país na elaboração da imagem de outro país. Para além disso, há diferenças significativas consoante o nível de aprendizagem do público. Quanto maior o nível, mais os manuais dão preferência à dimensão sociocultural. Por último, a autora conclui que as representações são fortemente influenciadas pela origem geocultural do método de ensino.

Tournadre (1997a e b) estudou as imagens da cultura alemã em manuais de Alemão em França, atendendo à complexidade das relações entre os dois países e também à difícil conciliação do estudo da cultura com a dimensão comunicativa da língua. Embora não haja referência explícita às questões metodológicas, está implícita uma análise de conteúdo de vários manuais de diferentes épocas. O autor concluiu que é na terceira geração de manuais que os objectivos civilizacionais estão melhor integrados com o projecto linguístico, aspecto não conseguido nos manuais anteriores. Por outro lado, esvanecem-se as imagens estereotipadas da família alemã e proporciona-se aos alunos uma visão da Alemanha mais naturalizada e susceptível de os preparar para uma visita ao país, nomeadamente ao traduzir-se a sua diversidade sociocultural. Embora reconheça um percurso positivo na concepção dos manuais, o autor aponta alguns erros no que concerne à imagem relativa ao processo da unificação alemã e à imagem dicotómica e redutora que dele é dada (entusiasmo inicial e decepção actual).

2.1.5. Imagens das línguas em contacto

Diferentes estudos sobre as imagens das línguas e do bilinguismo/plurilinguismo, efectuados em diversos países da Europa, evidenciam um certo número de traços constitutivos dessas imagens. Entre eles podemos encontrar “...des configurations particulières, faisant intervenir le positionnement personnel des locuteurs, ainsi que leur perception des enjeux sociaux des langues, en lien avec les politiques linguistiques et éducatives privilégiées dans les différents contextes” (Castellotti & Moore, 2002: 10).

Como já fomos referindo no primeiro capítulo, as imagens são elaboradas a partir de um processo no qual a experiência pessoal dos sujeitos funciona como base de avaliações e comparações. Assim, torna-se útil verificar de que forma é que os sujeitos percebem o contacto entre as línguas e elaboram representações relativamente à pluralidade linguística.

Matthey (2000) estudou as representações do bilinguismo e da aprendizagem das línguas por parte de alunos, professores e formadores, de forma a verificar a existência de traços do senso comum sobre o bilinguismo no discurso de diferentes actores do sistema educativo. Realizou, então, uma entrevista em grupo a partir de desencadeadores polémicos, para que fossem os entrevistados a auto-gerirem a interacção e de forma a levá-

los a desenvolver uma estratégia argumentativa. Concluiu que as imagens face ao bilinguismo são positivas nos três grupos, uma vez que estes refutaram largamente a afirmação de que o bilinguismo poderia ser cognitivamente perigoso para o indivíduo. O posicionamento de relativização da importância do domínio de uma língua por parte dos sujeitos corresponde, segundo a autora, às definições contemporâneas do bilinguismo “qui mettent l’accent sur l’usage régulier de deux langues (...) plutôt que sur la notion de ‘compétence native’” (*op. cit.*: 494).

Castellotti, Coste & Moore (2001) investigaram as imagens das línguas em contacto no que concerne ao plurilinguismo e à competência plurilingue. Tentaram verificar que comparações são estabelecidas entre as línguas e como a proximidade entre elas é construída. Os sujeitos envolvidos no estudo foram aprendentes franceses de diferentes LE, de idades diversas e com LM distintas. Foram dados questionários aos sujeitos adultos e às crianças foi pedido que desenhassem (“Dessinez-vous en train d’apprendre une langue”; “Dessinez comment c’est dans la tête de quelqu’un qui parle plusieurs langues”). Para além disso, foram ainda realizadas tarefas de aproximação a documentos plurilingues e entrevistas semi-estruturadas.

Relativamente à distância/proximidade linguística, os autores concluíram que “... pour un même individu, une langue peut sembler proche sous tel angle, lointaine sous tel autre” (*op. cit.*: 108). No caso das crianças, as LR são vistas, umas vezes, como próximas, outras vezes, como distantes (próximas em função de características linguísticas e distantes em função de características culturais). Estas relações contraditórias entre as dimensões linguística e cultural são também visíveis nos adultos que demonstram que, muitas vezes, os factores de distância são de ordem essencialmente extra-linguística. Os adultos revelaram três perfis de resposta quanto à utilização das línguas: um “point de vue descriptif”, um “point de vue d’usager” e um “point de vue d’apprenant” (*op. cit.*: 110-111). A questão da distância/familiaridade pode explicar as representações construídas relativamente às línguas. Os desenhos feitos pelas crianças deixam transparecer fronteiras, limites, posicionamentos relativamente às diferentes línguas e, também, a ideia de que cada uma ocupa uma área bem específica e distinta das outras. A associação de uma língua/país deixa visível o carácter monolingue das representações do plurilinguismo. De facto, vários estudos mostram que as crianças caracterizam o plurilinguismo, essencialmente, por oposição a um locutor monolingue.

Moore & Castellotti (2001) alcançam, sensivelmente, as mesmas conclusões num estudo levado a cabo com crianças de 8 a 11 anos de duas escolas primárias da Normandia, que responderam verbalmente e graficamente a um inquérito acerca das representações sobre o plurilinguismo e a aprendizagem de línguas. É a partir deste inquérito e de algumas tarefas de elucidação do sentido em línguas desconhecidas, que tentam comparar as representações de alunos que estiveram sujeitos, durante um ano lectivo, a actividades de sensibilização às línguas, com as representações de alunos que não beneficiaram desta experiência.

Através da observação de algumas tarefas de aproximação a línguas desconhecidas puderam colocar em evidência operações de selecção, de hierarquização e de construção de hipóteses que se negociam na interacção. Esta observação permitiu aceder aos processos de emergência das representações e às suas funções na interacção. Estas funções são diferentes nas duas turmas e as aptidões manifestadas, por grande parte dos alunos de uma das turmas, são atribuídas pelas autoras “à la pratique régulière des activités d’éveil aux langues” (*op. cit.*: 185). As autoras concluem, também, que “...les enfants, pour la plupart, imaginent le fonctionnement plurilingue dans le cerveau comme une machinerie très complexe et très fortement structurée” (*op. cit.*: 162). De facto, as imagens que as crianças possuem da organização das línguas no cérebro humano são, geralmente, muito complexas e o plurilinguismo é, frequentemente, associado à confusão.

Também em alunos mais velhos (14-16 anos) se dá esta constatação, como mostra o estudo levado a cabo por Castellotti (1997), já anteriormente referido. Estes alunos consideram que a sua competência aproximativa em várias línguas não lhes permite fazer a selecção automática aquando da produção verbal. Na verdade, encontramos, frequentemente, a ideia de competências separadas e a crença de que o conhecimento de muitas línguas aumenta as dificuldades dos aprendentes:

“... c’est que moi je m’imagine (...) je m’imagine une tête pleine de petites boîtes, de petites boîtes/de tiroirs tu tires celui que tu veux quand tu veux”; “moi oui/ c’est que peut-être comme un réseau non/un réseau qui chez le monolingue serait probablement plus simple/avec des connexions plus c’est-à-dire se termineraient avant/et celle de la personne qui est en contact avec plus d’un code a un réseau (...) beaucoup beaucoup plus compliqué” (Marquilló-Larry, 2000: 134-145, citado em Castellotti & Moore, 2002: 12).

Stratilaki (2004) apresenta alguns resultados de uma investigação, ainda em curso, que pretende colocar em evidência as representações do bi/plurilinguismo por parte de aprendentes bilíngues em dois liceus franco-alemães. No quadro desta investigação, a autora estudou as relações entre, por um lado, as práticas plurilingues observáveis nos dois liceus e as representações do bi/plurilinguismo, e, por outro lado, as competências plurilingues dos sujeitos e estas representações. Desta forma, levou a cabo entrevistas semi-directivas com grupos de alunos com perfis linguísticos diferentes, enfatizando as suas divergências e concordâncias no que concerne às suas atitudes para com o plurilinguismo. A autora constatou que as representações referentes ao plurilinguismo não constituem para estes locutores um conjunto homogêneo, coerente e estável, mas sim um conjunto de contradições advindas de representações fortemente estuturadas e normativas. Assim, a análise das sequências das entrevistas mostrou que a relação entre as práticas bilíngues e os contextos podem modelar-se dinamicamente, dentro de uma mesma instituição e dentro do mesmo grupo de sujeitos. Conclui também que as representações do bi/plurilinguismo influenciam fortemente as práticas linguísticas dos aprendentes.

Esta preocupação com as imagens das línguas em contacto, onde incluímos o bilinguismo e o plurilinguismo, inclui também o estudo da forma como os sujeitos percebem a proximidade/distância entre a sua LM e LE.

Por exemplo, Billiez (1996) tentou determinar as representações que falantes de diferentes LR desenvolveram sobre outras línguas da mesma família (Francês, Espanhol, Português, Italiano, Occitano, Catalão e Romeno), procurando definir aspectos comuns e dissimilaridades. Desta forma, foi realizado um inquérito por entrevista semi-directiva que foi aplicado a dois grupos francófonos não especialistas em línguas (40 adultos e 39 jovens), a hispanófonos (57 alunos de Filologia) e a lusófonos (14 alunos universitários de LE não românicas).

A autora conclui que, na generalidade, a imagem da língua italiana é bastante positiva e de cariz afectivo, relacionando-se com a musicalidade e a cultura. É considerada uma língua de fácil aprendizagem, mas inútil pela sua reduzida importância no mundo. Relativamente ao Espanhol, destaca-se uma imagem de facilidade de aprendizagem devido à proximidade linguística e também uma imagem de língua multicultural, pela sua presença em vários pontos do globo. Para os lusófonos, a língua espanhola apresenta-se com uma imagem mais negativa devido aos conflitos históricos entre Portugal e Espanha.

Já a língua portuguesa apresenta-se para francófonos e hispanófonos como pouco conhecida e com menos características latinas do que as outras, sendo mais difícil de compreender. Para além disso, aparece muito relacionada com a imigração. A língua romena é considerada uma língua surpresa, uma vez que é, praticamente, desconhecida pelos sujeitos participantes no estudo. Os que dizem conhecê-la referem o papel da televisão, mas não lhe concedem qualquer valor educativo ou comunicativo. O Francês é percebido como uma língua românica de grande prestígio e utilidade. O Occitano é considerado diferente de todas as outras línguas, apresentando-se como a mais desconhecida. A ignorância dos sujeitos relativamente a esta língua deve-se ao seu estatuto de língua minoritária. A língua catalã é considerada uma língua *passerelle*, começando a emancipar-se do seu estatuto de língua dominada. Para os sujeitos lusófonos, apresenta-se como uma língua enigmática; para os francófonos como uma mistura de Espanhol, Italiano e Francês. Estes resultados permitiram à autora concluir que “plus une langue este légitimée et familière parce que les sujets ont été à son contact selon diverses modalités, plus on l’estime proche, et inversement, plus elle est illégitime et ignorée et plus on la juge éloignée” (pp. 408).

Andrade & Araújo e Sá (1998) levaram a cabo um estudo similar ao de Billiez (*op. cit.*), ao examinarem as representações, atitudes e comportamentos de alunos universitários portugueses de FLE relativamente às LR. Os objectivos da investigação eram compreender como é que locutores lusófonos, com poucos contactos escolares com outras LR, se aproximam delas em termos de aprendizagem e, também, verificar como constroem sentido em situações onde entram em contacto com textos nelas produzidos. A investigação partiu do inquérito elaborado por Billiez (1994), submetido a catorze sujeitos, a quem se propôs uma tarefa de identificação das LR (Catalão, Francês, Romeno, Italiano e Espanhol) e a sua hierarquização quanto à proximidade com o Português. Seguidamente, pediu-se que ordenassem as línguas por grau de facilidade e que explicitassem as evocações trazidas por cada uma delas. Finalmente, foram confrontados com um texto traduzido nas cinco LR e pediu-se que identificassem a língua de cada uma das versões.

A análise dos resultados levou as autoras a concluir que os sujeitos reconhecem sem dificuldade o Francês, o Espanhol e o Italiano mas que não acontece o mesmo com o Catalão e o Romeno. O Espanhol apresenta-se como a língua mais próxima do Português, seguida do Francês e do Italiano. Quanto às evocações das diferentes LR, os sujeitos

parecem ter alguns conhecimentos históricos e culturais que lhes desenvolvem atitudes mais ou menos positivas em relação a cada uma delas. Expressam, então, julgamentos favoráveis e desfavoráveis relativamente ao Espanhol: língua *desagradável* mas que associam às férias, touradas e à dança. O Italiano é visto como uma língua harmoniosa, que lhes recorda o futebol, as praias e os carros de competição. O Francês é também considerado uma língua *desagradável* e que evoca a emigração portuguesa. O Catalão, praticamente desconhecido, é visto como *estranho* e o Romeno é identificado como uma língua difícil, à qual relacionam uma situação política instável e a exportação de jogadores de futebol. Estas representações são confirmadas pela língua de adopção que os sujeitos escolheriam. Assim, a maior parte opta pelo Italiano, seguido do Francês e do Espanhol, considerada como uma língua fácil de aprender. Na resolução das tarefas de tradução e resumo nem todas as pré-representações actuaram de forma esperada. A tradução da frase espanhola revelou-se fácil, assim como a francesa. Relativamente à frase escrita em catalão, cinco sujeitos traduziram-na correctamente e quatro aproximadamente. Logo, este resultado não confirma a representação que estes sujeitos exprimiram face ao grau de facilidade e de proximidade desta língua. O Italiano e o Romeno surgem, assim, como as línguas mais difíceis, pois apenas se verificaram duas traduções correctas. Estes dados confirmam as representações em relação ao Romeno, mas contrariam as representações em relação ao Italiano, inicialmente considerada mais fácil.

Podemos concluir, depois desta viagem por diferentes estudos, que os objectos e contextos investigados, bem como os processos investigativos, são muito diversificados. De facto, constatámos que têm surgido estudos sobre todos os níveis de ensino, sobre todo o tipo de organizações escolares, que analisam dados diversificados, segundo técnicas também elas diversificadas e frequentemente conjugadas, na vontade de aprofundar o conhecimento acerca da problemática. Contudo, e como já foi referido, verificam-se quantitativamente mais estudos sobre os alunos do que sobre os professores.

Para além disso, surgem, frequentemente, estudos comparativos dentro do pressuposto de que o objecto de análise é complexo, multifacetado e multideterminado: entre países, entre épocas, entre sujeitos de diferentes LM/culturas de proveniência, nos mesmos sujeitos, ao longo de um determinado período de tempo, entre categorias de análise (motivações/imagens; imagens/estratégias de aquisição...). Curiosamente, são

escassos os que comparam as imagens dos professores, dos alunos, dos encarregados de educação, gestores escolares, cruzando resultados. Como pudemos também verificar, os momentos de ruptura (histórica, política, económica) são privilegiados nestas análises, sendo considerados momentos particularmente intensos em termos da emergência, (re)construção e negociação destas imagens.

Na globalidade destes estudos evidenciam-se três pontos de vista diferentes sobre as línguas que podem não coincidir: descritivo, de utilizador e de aprendizagem (cf. Castellotti, Coste & Moore, 2001).

Os resultados alcançados por grande parte dos estudos sublinham a valorização da componente comunicativa das línguas, com consequente desvalorização de outras dimensões. Isto implica o estabelecimento de uma hierarquia na valorização das línguas. Daí um relevo quase exclusivo de uma *dimensão códica* na perspectiva descritiva das línguas, com valorização dos conceitos de norma, e de uma *dimensão performativa*, na perspectiva de utilização e de aprendizagem. Assim, por exemplo, as auto-representações de competência na utilização de uma determinada língua não predizem os resultados na sua utilização efectiva. Na verdade, os alunos tendem a ser muito pessimistas quanto ao seu nível de realização e defendem a norma. Alunos e professores têm uma imagem, sobretudo, negativa da aprendizagem de várias LE em simultâneo, porque receiam a confusão e perseguem uma competência de falante nativo. Esta imagem pode ser um obstáculo a certas estratégias de intercompreensão e a uma abordagem escolar de *éveil aux langues*. Assim, os professores apresentam frequentemente representações semelhantes aos alunos e reforçam-nas nas aulas, mesmo quando elas constituem obstáculos pedagógicos.

2.2. Factores envolvidos na construção das *Imagens*

A investigação em DL, no âmbito das imagens das línguas, não se pode desligar do seu objectivo principal, que é encontrar formas de as trabalhar em contexto educativo, colocando-as ao serviço da educação linguística e do desenvolvimento de competências plurilingues e pluriculturais. Este objectivo pressupõe a realização de investigações no terreno, em situações de ensino-aprendizagem onde são levados a cabo projectos de intervenção. Estas investigações pretendem não apenas diagnosticar as imagens, mas, também, compreender os factores envolvidos na sua (re)construção.

Normalmente, a identificação destes factores realiza-se em estudos qualitativos que aprofundam resultados anteriores, provenientes de análises essencialmente quantitativas. As investigações a que tivemos acesso mostram-nos o que é, claramente, referido por Perrefort:

“Les formes discursives employées et les activités de construction collective, souvent, polyphonique, pour donner corps aux représentations les attestent en tant que savoir commun et les ramènent à l’ancrage social dans des expériences quotidiennes à l’intérieur d’un cadre social donné. La prise en compte de plusieurs domaines de représentations et du rapport qui lie l’individu au groupe d’appartenance peuvent nous aider à mieux cerner la question de savoir ce qui a orienté les comportements” (2001: 125).

Assim, alguns autores referem-se a factores de diversa ordem: *sócio-linguísticos* e *culturais*, *escolares*, *económico-políticos*, que estabelecem uns com os outros relações estreitas e que, na vida dos sujeitos, não podem ser separados.

Por exemplo, Wynants (2002) fala em factores linguísticos e sócio-linguísticos, no meio cultural e mediático, na “mentalidade” e nos estereótipos nacionais e defende que não se podem abordar estas imagens sem se levar em linha de conta as mudanças históricas e sociais nas quais elas se constroem. Logo, enfatiza a necessidade de ter em conta as articulações que se estabelecem entre os diferentes espaços de afirmação e emergência das imagens.

Incluídos nos *factores sócio-linguísticos* e *culturais* estão, segundo alguns investigadores, o meio sócio-linguístico/cultural, onde se dá a socialização primária e secundária dos sujeitos e que é determinante para a sua visão do mundo. De facto, concordamos com Perrefort quando afirma que “C’est au cours de la socialisation primaire que l’enfant intériorise, souvent à son insu, les représentations et les valeurs de son groupe d’appartenance” (*op. cit.*). Este processo determinará, em grande medida, a sua percepção do quotidiano.

Os estereótipos colectivos, do grupo de pertença dos sujeitos, relativamente a um determinado grupo, país, língua, encontram-se numa memória colectiva (cf. Perrefort, 2001: 132, quando fala em “univers culturel historique”) da qual a análise das imagens não pode ser isolada. De facto, como afirma Labov (1976), ainda que os locutores de uma mesma comunidade procedam a utilizações sociais diferenciadas de determinada língua,

estes parecem partilhar um conjunto de atitudes comuns para com essa língua, que podem mudar ao longo do tempo. Isto é o que tem acontecido com a imagem colectiva da Alemanha e da língua alemã por parte dos franceses: “L’allemand est à fois la langue de ‘l’ennemi héréditaire’ pendant près d’un siècle...celle de la barbarie national-socialiste, et, semble-t-il à l’opposé, la langue du pays devenu ami à partir du traité de L’Élysée de 1963, celle du partenaire privilégié de la construction européenne célébré à travers la métaphore inlassablement rabâchée du couple ‘franco-allemand’” (Tournadre, 1997b: 28). Assim, as mudanças históricas e sociais que se vão operando nas sociedades e na relação entre países/comunidades influenciam as imagens das línguas e do Outro. Em França, esta mudança de perspectiva tem-se traduzido num aumento de inscrições dos alunos na disciplina de alemão.

No processo de socialização e constituição identitária, o papel desempenhado pelo contexto familiar em que os sujeitos cresceram e se integram é dos mais importantes (cf. Chambers, 1999). Assim, a potencial influência das percepções da família em geral, e dos pais em particular, nas percepções dos sujeitos acerca das LE deve ser levada em linha de conta na análise dos factores subjacentes à construção de imagens acerca delas. Esta influência dos pais e da família pode revelar-se a diferentes níveis: na escolha das LE a aprender (com base nas percepções de facilidade/dificuldade, utilidade/inutilidade, etc., que eles próprios lhes atribuem), no grau de comprometimento dos sujeitos para com a aprendizagem, no grau de importância conferido às línguas, etc. Estas atitudes e imagens dos pais relacionam-se, obviamente, com o seu *background* educativo, sócio-económico, sócio-cultural, étnico e linguístico, que é transmitido aos filhos.

Para além desta influência primária, o grupo de pares dos sujeitos pode, também, exercer um papel importante na (re)construção de imagens (cf. Chambers, 1999). Durante a adolescência, os sujeitos têm tendência a emancipar-se dos modelos propostos pelos pais e a (re)construir imagens com base nas relações com os amigos e colegas de escola. Muitas vezes acontece que as escolhas das LE a estudar são influenciadas por colegas que relatam as suas experiências anteriores ou actuais de aprendizagem, transmitindo imagens de facilidade/dificuldade, prazer/desprazer de aprendizagem, etc.

Também os *mass media* parecem desempenhar um papel importante: “Dans la société contemporaine, les constructions imaginaires dont l’adéquation au réel est douteuse sinon inexistante sont favorisées par les médias, la presse et la littérature de masse”

(Amossy & Herschberg Pierrot, 1997: 37). De igual forma, Monnanteuil (1994) defende que as imagens do Outro são, muitas vezes, resultado do contacto com os *mass media*, dando o exemplo das revoluções na Rússia e o seu tratamento pela televisão, rádio, imprensa e na forma como contribuiu para um desafecto pela língua russa.

As experiências de contacto intercultural e o confronto com o Outro podem ser, também, factores que intervêm na forma como os sujeitos se relacionam com as línguas. Monnanteuil (1994) conclui que as imagens das línguas, países e culturas são fruto da dinâmica das relações interpessoais e intergrupais. Berger (1998) mostra que alunos franceses demonstram uma atitude ambivalente para com a Grã-Bretanha e que as suas representações mudam de forma positiva quando realizam viagens onde contactam com falantes nativos da LE que estudam. No entanto, Byram & Zarate (1996) afirmam que as viagens a países estrangeiros não garantem, obrigatoriamente, uma mudança positiva nas atitudes e representações. Com base num estudo interdisciplinar com aprendentes de Alemão, Inglês e Francês do ensino secundário em vários países europeus, também Cain & De Pietro (1997) concluem que um maior conhecimento do Outro e da sua cultura não é suficiente para que estes alunos construam menos julgamentos estereotipados.

Relativamente aos *factores de ordem escolar*, Chambers enuncia algumas questões que nos fazem reflectir acerca do papel da escola na construção de imagens por parte dos aprendentes: “What sort of experiential baggage may inform these perceptions? Have they learned any foreign languages at primary school? If so, what sort of influence may this have on their views of the prospect of learning French/German/Spanish?” (1999: 72).

Assim, a experiência prévia de aprendizagem de determinada LE pode influenciar a forma como os sujeitos se relacionam com ela, não apenas em termos da sua aprendizagem (estratégias mobilizadas, grau de comprometimento com a aprendizagem, percepção de facilidade/dificuldades, etc.), mas também em termos da relação afectiva estabelecida. Esta experiência de aprendizagem inclui diversos aspectos, como por exemplo, as línguas aprendidas ao longo do percurso escolar (quando foi iniciado o estudo, durante quanto tempo...), cuja escolha se faz já em conformidade com algumas imagens relativas ao estatuto informal das línguas (cf. Dabène, 1994). Ora, o estudo de determinadas línguas em detrimento de outras poderá moldar as percepções dos alunos relativamente aos graus de facilidade/dificuldade e utilidade/inutilidade que lhes são conferidos, como nos mostram alguns estudos. Por exemplo, Andrade & Araújo e Sá (1998) concluem que as línguas

formalmente desconhecidas (Catalão e Romeno), por parte dos alunos, são percebidas como *estranhas, difíceis, inúteis e sem peso internacional*. Também os conteúdos leccionados e a sua adequação/desadequação às necessidades dos aprendentes podem funcionar como factores de construção de imagens (cf. Chambers, 1999).

Não surpreendentemente, a influência do professor é de extrema importância nesta construção, denotando-se aos níveis da metodologia e estilo de ensino: “Though teaching styles are as individualistic and idiosyncratic as learning styles, it seems clear that into pupil’s learning experiences can be injected certain stimuli which may reverse the negative attitudes which all too many bring too many bring to the foreign languages classroom” (Chambers, 1999: IX). A personalidade do professor, que transparece na forma como se posiciona dentro da sala de aula e se relaciona com os alunos, também parece de extrema importância: o poder de motivar os aprendentes através da execução de estratégias apelativas, os *feedbacks* encorajadores, ou pelo contrário, desencorajadores, os materiais didácticos utilizados, entre outros aspectos (cf. Singy, 1997).

De facto, a figura do professor toma um papel crucial na forma como os sujeitos se relacionam com as línguas/culturas, uma vez que ele próprio é possuidor de imagens que podem influenciar as suas práticas profissionais (cf. Cazals-Quenouille, 1995) e que, muitas vezes, transmite em sala de aula (cf. Müller & De Pietro, 2001). Por exemplo, as suas práticas de avaliação podem condicionar a imagem de competência nos alunos; as práticas de interacção podem condicionar a imagem daquilo que é valorizado ou não numa língua; uma valorização excessiva de uma das componentes de uma língua pode ter influência na percepção do modo de funcionamento dessa língua.

Relacionado com o papel do professor estão os currículos e manuais, construídos com base no que os responsáveis educativos consideram ser finalidades importantes na aprendizagem das LE, e onde estão já subjacentes imagens das línguas, culturas, povos, pela forma como estão organizados, pelos conteúdos que aí são enfatizados, pelas estratégias e objectivos de aprendizagem que preconizam, pelas competências que pretendem promover nos aprendentes, pelo tipo de reflexões que proporcionam...

A investigação levada a cabo por Chambers (1999) conclui, entre outros aspectos, que a motivação e representações dos alunos relativamente às LE são influenciadas pelos manuais, aos quais associam, essencialmente, imagens negativas: “Most of the pictures are from the 1960s and are boring” (*op. cit.*: 130).

Relativamente aos *factores económico-políticos*, constatamos que alguns estudos apontam para a relação entre a dinâmica das imagens e as realidades sócio-económicas de uma comunidade (cf. Hafez, 1999; Martel, 1997; Mondavio, 1997), como constatámos em 2.1.3.

Deste modo, as pressões sócio-económicas a que os indivíduos estão sujeitos, como por exemplo, a importância e valor que determinadas línguas adquirem em determinados contextos sociais e económicos e, conseqüentemente, para a vida pessoal e profissional de cada um, são um factor importante, assim como também as pressões de ordem política, intimamente relacionadas com as anteriores. Mondavio mostra isso mesmo, ao nível do contexto húngaro: “... le choix de se tourner vers l’Union Européenne et de la considérer comme nouveau point de repère politique va de pair avec un processus de restructuration économique soutenu par les nombreux investisseurs étrangers” (1997: 288).

Todas estas pressões, exteriores aos sujeitos e às suas vontades próprias, modelam as imagens e influenciam as suas acções enquanto aprendentes e comunicadores.

Assim, podemos concluir que as imagens se desenvolvem em interacções complexas, envolvendo diferentes factores que intervêm na construção da identidade dos sujeitos/grupos (cf. De Pietro & Müller, 1997; Müller, 1997). Desta forma, é compreensível que, para um bom entendimento da noção de *representação/imagem*, é necessário articulá-la com o contexto mais físico e alargado que envolve os indivíduos.

2.3. Impacto das *Imagens* na acção dos sujeitos

Como vimos na resenha anterior, as imagens estão ancoradas em processos cognitivos, discursivos, sócio-históricos e identitários, próprios a cada sujeito/grupo, fazendo parte do seu processo de apreensão e construção da realidade e, como tal, influenciam a sua acção em diversas situações. Desta forma, exprimem-se pelos e nos comportamentos, no que concerne às relações estabelecidas entre aprendente, língua e aprendizagem e às situações de confronto com o Outro.

A observação de comportamentos permite-nos avaliar o impacto das imagens na acção dos sujeitos em diferentes contextos. No entanto, nesta observação temos que ter em conta aquilo que Billiez & Millet (2001: 31) denominam de “les dires” e “les faire”:

“Cette distinction ‘dire/faire’ rejoint d’ailleurs les deux catégories de méthodes qui s’opposent assez fondamentalement: celle des observations indirectes qui passent par les ‘dires’ des sujets (l’entretien et le questionnaire), et celle des observations directes et participantes où le monde d’accès aux ‘fares’ n’est pas uniquement médiatisé par des discours suscités sur des thèmes liés à la recherche” (*op. cit.*).

Seguidamente, daremos conta de alguns estudos que focam as imagens das línguas e do Outro, e a forma como estas influenciam a relação dos aprendentes com a língua e sua aprendizagem e o seu comportamento em situações de encontro intercultural.

2.3.1. Na relação aluno/aprendizagem/língua

Alguns estudos comprovam que as imagens podem influenciar a relação dos aprendentes com a língua e sua aprendizagem no que concerne: à escolha/abandono das línguas a aprender, ao grau de comprometimento com a aprendizagem dessa língua, às decisões didáticas (objectivos, estratégias de aprendizagem), sempre relacionadas com as imagens de facilidade/dificuldade, e à forma como a língua é percebida. Estas imagens podem constituir um obstáculo à aprendizagem, ou, pelo contrário, um impulsionador. Esta é uma das razões pelas quais o professor deve levá-las em linha de conta.

Monnanteuil (1994) enfatiza a preocupação por parte dos responsáveis pelo sistema escolar no que concerne à escolha das LE a estudar pelos aprendentes. Não há dúvida que as escolhas dependem, muitas vezes, da oferta por parte das escolas e do sistema escolar em que se inserem. No entanto, chama a atenção para a existência de outros factores que influenciam esta escolha, nomeadamente, a imagem das línguas e dos países que as falam. Exemplifica com o caso do Russo e do Português em França, cujas imagens passadas pelos *mass media* e pelos manuais não são muito abonatórias dos países e respectivos povos. O autor defende que estas imagens influenciam as escolhas dos alunos e, consequentemente, a diversidade das línguas estudadas em França, contribuindo “...aussi à déterminer les attentes des classes, et donc d’une certaine manière le contenu de l’enseignement” (*op. cit.*: 6). Isto é, precisamente, o que acontece com a forma como os EUA são retratados nos manuais franceses: por um lado, são apresentadas imagens de paisagens grandiosas mas, por outro, a sociedade americana é caracterizada como fragmentada, onde proliferam os

problemas com a droga, a violência e as tensões raciais. Esta dualidade transmite dois tipos de imagens aos aprendentes que se sentem fascinados pela grandiosidade americana mas que, ao mesmo tempo, se sentem reticentes face aos problemas sociais aí existentes.

A escolha de determinada LE a estudar pode ser fruto de uma imagem positiva da língua relativamente ao seu estatuto, conforme nos mostra Martel (1997). Ao investigar a convergência entre as pressões sócio-económicas e as escolhas das LE em estudo de alunos universitários do Québec, conclui que a imagem do Inglês e do Francês, como línguas internacionais e importantes economicamente, faz com que os aprendentes as escolham. O estudo permitiu concluir que esta convergência existe: em 1993, as inscrições em FL2 foram superiores a todas as outras LE em conjunto; também as inscrições em Inglês aumentaram 21% de 1990 a 1994. O que aconteceu neste país foi o que aconteceu um pouco por todo o mundo: houve uma expansão do comércio internacional, o que fez com que o país mantenha um grande fluxo de trocas comerciais com vários países cujas línguas são, essencialmente, o Inglês, Japonês, Alemão, Chinês, Italiano e Espanhol. Hafez (1999), cujo estudo foi já brevemente descrito, também mostra de que forma as escolhas das línguas a aprender são condicionadas pelas mudanças sócio-económicas e a forma como estas, no Líbano, conduziram a uma preferência crescente pelo estudo do Inglês.

Pétillon (1997), por seu lado, analisa de que forma as imagens sobre a França, os franceses e a língua francesa podem justificar a descida do Francês como língua de ensino em Itália. Conclui que esta descida se deve, essencialmente, à imagem que os aprendentes têm do Francês como uma língua cujo valor e estatuto no mercado internacional têm vindo a diminuir. Mais uma vez fica evidenciado que a imagem relativamente ao estatuto de determinada língua no mundo económico e político e, conseqüentemente, no futuro profissional dos sujeitos, condiciona as suas escolhas e as próprias políticas educativas dos países. Rouault (2001) conclui, igualmente, que as imagens dos alunos, relativamente à utilidade/prestígio atribuídos às línguas e sua aprendizagem, influenciam as suas escolhas.

Também a escolha de determinada língua se relaciona, por vezes, com o grau de dificuldade/facilidade de aprendizagem que lhe é conferido. Em Portugal isto nota-se, por exemplo, com a língua alemã que é percebida por grande parte dos aprendentes como

uma língua difícil, devido à distância linguística, sendo essa uma das principais razões pelas quais é menos escolhida nas escolas portuguesas (cf. Simões⁵).

Para além de influenciarem as escolhas, estas imagens das línguas condicionam a forma como a aprendizagem é percebida pelos aprendentes e o seu grau de investimento neste processo, o que passa pelos objectivos delineados e estratégias de aprendizagem colocadas em prática. Seixas (1997) conclui que os alunos portugueses na Suíça francófona, que aprendem língua e cultura portuguesas, consideram o Português como uma língua socialmente minorada e sem qualquer valor escolar. Esta percepção faz com que os seus esforços na sua aprendizagem sejam reduzidos, levando-os a considerá-la uma língua difícil quando comparada com o Francês.

Billiez (1996), ao estudar as imagens de línguas vizinhas por parte de sujeitos romanófonos, conclui que a imagem de proximidade interlinguística faz com que línguas próximas da LM dos aprendentes sejam colocadas em segundo plano: “...la proximité entre langues... est ressentie un peu négativement comme un mélange sinon comme un appauvrissement des structures...” (*op. cit.*: 498), daí serem menos escolhidas como LE a aprender. É o caso do Espanhol em Portugal. Esta imagem de língua demasiado fácil/pobre, de acordo com autora, influencia as estratégias levadas a cabo pelos sujeitos. Exemplifica com a forma como é percebido o Catalão: “Cette vision de langue à ‘grammaire rudimentaire’ a d’ailleurs été corroborée dans les stratégies mises en oeuvre par les sujets qui, en exécutant les tâches de décodage du catalan, langue inconnue, se concentraient très peu sur la grammaire” (*op. cit.*: 409).

Relativamente à língua alemã, Bartram (2004) mostrou existir uma relação entre as atitudes de aprendentes britânicos (14-16 anos) face à língua e a aprendizagem. De facto, a relação afectiva negativa que alguns alunos mostram manter com a língua (“Hate it”, “boring”...) e com o povo (“ignorant”, “annoying”...) parece levá-los a considerar a aprendizagem difícil em termos gramaticais e compreensão oral. De igual modo, Müller & De Pietro (1998) examinam de que forma as imagens de aprendentes, de Bienne, acerca da Suíça alemã influenciam o processo de ensino-aprendizagem do Alemão. Concluem que estas imagens desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem e, em particular, na motivação dos alunos para a mesma.

⁵ Simões, Ana Raquel, *Atitudes dos alunos face à diversidade linguística e cultural: um estudo no 3º Ciclo do Ensino Básico (9º ano)*. Dissertação de Doutoramento em curso, Universidade de Aveiro.

Estes resultados vão ao encontro dos que nos chegam de um projecto coordenado pela Comissão Francesa da UNESCO, em colaboração com as respectivas comissões da Bulgária, Hungria e Suíça, sob responsabilidade científica do INRP (Institut National de Recherche Pédagogique, Paris) e do IRDP (Institut Romand de Documentation Pédagogique, Neuchâtel) (Baruch *et al*, 1995). Com o objectivo de estudar as representações culturais face às línguas alemã, francesa e inglesa e respectivos países, de quase três mil alunos (búlgaros, franceses e suíços francófonos), os autores concluem que existe uma relação significativa entre as representações dos alunos acerca dos países em causa, as suas dificuldades de aprendizagem e o prazer nesse processo.

As imagens têm também um papel importante na forma como a língua é percebida. Castelloti, Coste & Moore, como já referido, colocam em evidência três pontos de vista diferentes sobre as línguas, que podem não coincidir: “un point de vue descriptif”, un point de vue d’usager” e “un point de vue d’apprentissage” (2001: 101). O primeiro relaciona-se com a caracterização do objecto língua “en tant justement qu’objet descriptible” (*op. cit.*) e aqui incluem-se descrições linguísticas e descrições que apelam a critérios estéticos ou afectivos. O segundo insiste sobre a produção, recepção e compreensão de discurso, o que faz com que as línguas sejam percebidas de forma mais pragmática. Já no terceiro ponto de vista, os aprendentes percebem a língua como objecto de aprendizagem, o que faz com que os seus esforços se concentrem na aquisição da língua (no que concerne a pronúncia, a gramática, a sintaxe, ortografia...) para fins académicos.

2.3.2. Nas situações de comunicação intercultural

O encontro entre indivíduos de culturas diferentes comporta uma dimensão específica que se relaciona com as imagens do Outro e que mediatizam a comunicação. Estas imagens resultam não apenas de percepções individuais mas, essencialmente, de um imaginário social colectivo, resultante de uma transmissão tradicional mas também da dinâmica das relações inter-grupais (cf. Ladmiral & Lipiansky, 1989).

A Psicologia Social estudou aprofundadamente esta dinâmica e conclui que “... la découverte de la compréhension de l’altérité passe par la compréhension et le dépassement des mécanismes différenciateurs. Il faut peut-être s’accepter semblables pour pouvoir se

reconnaître différents” (*op. cit.*: 209). Coloca-se, aqui, a questão da construção identitária, uma vez que é no encontro com o Outro que se define uma identidade cultural. A identidade constrói-se nas relações que os sujeitos estabelecem com os indivíduos da colectividade em que se inserem, mas também no confronto permanente com a alteridade. Ladmiral & Lipiansky (*op. cit.*), por exemplo, consideram que a identidade francesa se constrói por oposição à identidade alemã, ou melhor, que a imagem da identidade francesa se constrói por oposição à imagem da identidade alemã. Esta ideia é também apresentada por Zarate: “Les représentations sociales construisent les limites entre le groupe d’appartenance et les autres, définissent des proximités et des affinités, des éloignements et des incompatibilités” (1993: 30). Neste sentido, as representações contribuem para a construção e definição da identidade social, daí a sua relevância no âmbito das relações com o estrangeiro: “... si toute représentation relève d’une démarche identitaire, les représentations de l’étranger constituent paradoxalement l’une des voies le plus accessibles pour amorcer une réflexion sur le fonctionnement de son identité” (*op. cit.*). De Pietro & Müller consideram, mesmo, que “... identité et altérité forment un couple indissociable: tout processus d’élaboration d’identité (dans un travail de construction d’un ‘nous’) implique des processus de mise à distance des ‘ils’. Dans cette construction, la mise en place de *frontières symboliques* est une pratique importante” (1997: 36).

Assim, os processos de construção da identidade relacionam-se, intimamente, com a comunicação intercultural, o contacto com outras culturas e com a forma de perceber quem se nos apresenta. Nesta construção e, consequentemente, nos encontros com o Outro, as imagens e atitudes relativamente a si mesmo e ao Outro, ao seu país, à sua cultura, etc., influenciarão a acção do sujeito. De facto, é no confronto com outras culturas que os sujeitos melhor conhecem e constroem a sua própria identidade, accionando auto e hetero-imagens.

Estas auto e hetero-imagens comportam um papel importante nas relações interculturais e interlinguísticas, uma vez que modelam os comportamentos, as acções, as escolhas, o discurso, afectando a predisposição para o contacto com o Outro. Moore (2001) chama atenção para este facto, defendendo que as representações linguísticas constituem tópicos e objectos de discurso, podendo referir-se à aprendizagem mas também ao domínio da relação do Eu com os outros. Este facto coloca em evidência “l’importance des

représentations langagières (portant sur sur les langues, leur apprentissage et leurs usages) au regard des pratiques effectives” (*op. cit.*: 9).

Referiremos, de seguida, alguns estudos que abordam a problemática atrás delineada. De salientar que o papel das imagens na comunicação com o Outro é tratado, essencialmente, em estudos que descrevem comunidades bilingues ou plurilingues, ou em situações de tensão intercultural.

Ao interrogar-se acerca das representações linguísticas dos antilheses em França, Tessonneau (2000) conclui, através da análise de algumas entrevistas, que estes sofrem de discriminação social, existindo uma grande ambiguidade entre o seu estatuto jurídico e a sua interacção real com a sociedade francesa. Os comportamentos verbais e culturais dos antilheses são, constantemente, catalogados em função de uma representação de “étrangeté” que impede a sua integração social. É neste sentido que o autor aponta as auto e hetero-representações como obstáculos à interculturalidade, uma vez que esta pressupõe que o locutor seja capaz de estabelecer um laço claro entre a língua e os traços culturais da comunidade onde tal língua é falada. De facto, não são apenas os franceses que possuem imagens estereotipadas acerca dos antilheses e que os percebem como um grupo à parte mas são, também, os antilheses que colocam uma barreira linguístico-cultural entre ambos.

Weil (1997) apresenta alguns dados recolhidos a partir de entrevistas efectuadas em 1994 a 46 agentes federais em Berna. Explica que o Conselho Federal exige que os quatro grupos linguísticos nacionais estejam representados no pessoal que aí trabalha. Os alemães representam uma grande maioria, o que se reflecte no quotidiano laboral, uma vez que a língua alemã é percebida por todos como a língua do poder no contexto profissional, em detrimento das outras. A partir da análise das entrevistas mencionadas, a autora conclui que os grupos minoritários se sentem desconfortáveis relativamente à preponderância do Alemão no seu local de trabalho, apesar de a considerarem útil. Esta situação relativamente às línguas a utilizar e à imagem de cada uma delas, especialmente do Alemão como língua veicular essencial, faz com que haja uma atitude negativa dos outros três grupos linguísticos para com o grupo alemão.

Também Müller (1997), já anteriormente citada, mostra como as imagens podem influenciar negativamente a acção dos sujeitos, ao centrar-se na comunidade plurilingue de Bienne. Conclui que as imagens negativas que os suíços francófonos têm dos suíços

alemães se relacionam com o facto de os francófonos sentirem que a sua identidade está ameaçada, recusando-se, por isso, a aprender Alemão. Assim, estas imagens negativas relativamente aos suíços alemães, que parecem surgir, essencialmente, de questões identitárias, desempenham um papel importante na relação entre os dois grupos, revelando-se um afastamento relativamente à língua e aos sujeitos que a falam.

Paz (2001) centra-se nas imagens linguísticas negativas que se mostram nas atitudes e comportamentos linguísticos dos sujeitos na Galiza relativamente ao Galego. A verdade é que as pessoas que falam esta língua são uma minoria, uma vez que grande parte prefere falar Castelhana. À língua galega é conferido um estatuto de língua ultrapassada, inútil no mundo da ciência e da tecnologia, que simboliza o atraso em todos os níveis, em contraste com o Castelhana, que representa a modernidade. Ora estas imagens originam atitudes que se manifestam, nos comportamentos dos sujeitos, ao nível da prática linguística, tornando-se num obstáculo à normalização do Galego mas, também, um obstáculo a uma verdadeira comunicação intercultural, que pressupõe atitudes positivas para com o Outro e uma relativização de si próprio. Por exemplo, nas relações entre as crianças, quer seja na escola, quer seja no recreio, a língua utilizada é sempre o Castelhana, apesar de grande parte pertencer a famílias galegas e tenha o Galego como primeira língua. Isto é explicado pelo autor pelo facto de os pais quererem que os seus filhos ascendam na escala social através da língua. Estas imagens e atitudes têm impacto nas relações sociais, uma vez que os falantes de Castelhana sentem-se superiores aos habitantes da Galiza, mostrando uma atitude negativa para com a língua galega, e os galegos, por seu lado, sentem-se inferiorizados e tendem a sobrevalorizar o Castelhana. Na sociedade galega há uma regra implícita, enunciada pelo autor: “Cuando tu interlocutor hable en castellano, también tú debes hacerlo” (*op. cit.*: 22).

Síntese

Tendo em conta as leituras efectuadas, explicitadas nos pontos anteriores, concluímos que há várias razões que nos conduzem a esta investigação, ou ao estudo dos vários tipos de imagens e factores envolvidos na sua construção, emergência e movimentação. Antes de mais, porque elas fazem parte da realidade social, ao mesmo tempo que contribuem para a sua construção, permitindo compreender o lugar que as

diferentes línguas e culturas adquirem nos países, grupos e sujeitos, em termos do seu prestígio, funções, estatutos, utilidade (cf. Mondavio, 1997; Hafez, 1999).

Como sublinhámos, as imagens do Outro são constitutivas de processos de construção da identidade, no pressuposto de que identidade/alteridade são um par indissociável e que na elaboração da identidade a utilização de fronteiras simbólicas é uma prática importante, sendo que as imagens fazem parte desta prática (cf. De Pietro & Müller, 1997). Neste sentido, condicionam as atitudes e comportamentos dos sujeitos face às línguas/culturas e influenciam consequentemente as suas decisões nesta matéria.

Desta forma, podem constituir obstáculos à comunicação intercultural (cf. Tessonneau, 2000), até porque, por detrás das representações da língua do Outro se desenha a imagem desse mesmo Outro. São as relações de metonímia língua/povo que fazem parte da dinâmica das imagens. Assim, elas “...apparaissent alors déterminantes dans la gestion des relations sociales, tant du point de vue des conduites que de la communication” (Castellotti & Moore, 2001: 22/23).

Um outro aspecto importante que emerge dos estudos mencionados é que as imagens fazem parte das condições que enquadram o ensino-aprendizagem das línguas, o processo de apropriação linguística e a formação em línguas: “Les images partagées, qui existent dans un groupe social ou une société, des autres et de leurs langues peuvent influencer les attitudes envers ces langues et finalement l’intérêt des apprenants pour ces langues” (*op. cit.*: 3).

Assim, por exemplo, no caso dos professores elas influenciam as suas práticas profissionais, os materiais utilizados em sala de aula, a gestão da interacção. Daí que as imagens das línguas sejam, cada vez mais, abordadas nos planos de formação com os objectivos de formar melhores professores, dotados de autonomia e com uma capacidade de reflexão sobre os factores envolvidos no ensino-aprendizagem de línguas. Este aspecto da sua formação dotá-los-á de capacidades para intervir nas situações educativas, nomeadamente reconstruindo as imagens que emergem nessas situações, e para questionar e avaliar as situações pelas finalidades educativas que se pretendem alcançar e pela função que as imagens das línguas podem ter. No caso dos alunos, estas imagens influenciam a escolha das línguas a aprender, as estratégias de aprendizagem utilizadas, a motivação (cf. Monnanteuil, 1994; Billiez, 1996), podendo constituir, frequentemente, importantes obstáculos pedagógicos. Desta forma, delas vão depender, como já foi referido, as

estratégias utilizadas, por exemplo, no que concerne a percepção da distância/proximidade entre as línguas, onde transferências se podem efectuar (cf. Moore & Castellotti, 2001).

Por outro lado, elas são fortemente determinadas pelas práticas de formação e pelas práticas escolares. Por exemplo, as práticas de avaliação condicionam a imagem de competência; as práticas de interacção condicionam a imagem daquilo que é valorizado ou não numa língua; uma valorização excessiva de uma das componentes de uma língua tem influência na percepção do modo de funcionamento dessa língua.

O papel que as imagens podem desempenhar em diferentes situações e a sua relação com o processo de ensino-aprendizagem mostram o quanto é importante analisá-las, de forma a tornar transparentes e intervir sobre as normas e valores que as práticas educativas visam promover. Esta intervenção terá implicações nas políticas linguísticas em relação com a organização dos sistemas escolares, nomeadamente no que diz respeito às finalidades do ensino das línguas e à oferta linguística (cf. Martel, 1997; Mondavio, 1997).

A análise das imagens terá, igualmente, implicações nos sistemas de formação de professores, nomeadamente propondo-se uma reflexão constante sobre normas, valores construídos e práticas e o seu confronto com outras. Uma orientação deste tipo, implica, como defende Macaire (1998), a formação de professores para o “*éveil aux langues*”. De facto, a tomada em consideração do estudo das imagens nos sistemas de formação poderá favorecer uma melhor compreensão das dificuldades e resistências dos aprendentes, permitindo aos professores “... consolider leur autonomie vis-à-vis des différents modèles méthodologiques” (Castellotti, 2001b: 31).

As implicações nos sistemas de formação de professores terão reflexo nas práticas escolares, como mostra Graham (2003). Por exemplo, na promoção de estratégias em sala de aula, que tenham em conta os filtros dos alunos que dificultam as suas tarefas aquisicionais e na promoção da reflexão sobre as finalidades do ensino da línguas. Müller & De Pietro (2001) percebem as imagens como ponto de partida para actividades didácticas, com o objectivo de levar os alunos a consciencializarem-se das suas imagens, estereótipos, trabalhando-os através de exercícios de comparação e de discussão reflexivas. Assim, concordamos com Zarate (1993) quando afirma que a noção de representação pode melhorar a descrição escolar, uma vez que dá conta da complexidade existente nas relações sociais, sendo possível operacionalizá-la na concepção de utensílios de ensino.

Actualmente, a investigação em DL tem em conta todos estes aspectos, como é facilmente visível pelo desenvolvimento de investigações sobre estas temáticas, com a comparação de resultados provenientes de diferentes grupos, gerações, contextos, países, relacionando-os com dimensões sócio-económicas, políticas, culturais, sociais, próprias das histórias dos indivíduos, grupos e das nações. Este tipo de investigação permite aproximar a DL das ciências sociais e fortalece a dimensão praxeológica e interventiva que a primeira tem vindo a reivindicar. Assim, a DL tem vindo a identificar temáticas de investigação correlacionadas: intercompreensão, *language awareness*, *éveil aux langues*, relações interlínguas. Isto permite-lhe começar a relacionar conhecimento intra-disciplinar, num processo de construção epistemológica mais sólido, coerente e complexo.

Capítulo 3. Metodologia do estudo

Introdução

“Pour saisir les différentes facettes des représentations,
il nous paraît dès lors intéressant de diversifier les méthodes,
tout en restant conscients des limites propres à chacune d’entre elles.”
(Müller & De Pietro, 2001: 60)

Pretende-se, neste capítulo, explicitar de que forma actuámos para responder à questão de investigação do nosso projecto. Desta forma, debruçar-nos-emos sobre as metodologias de investigação privilegiadas, a forma como recolhemos os dados e como, por fim, os tratámos.

3.1. Contexto de intervenção

A escolha de centrar este estudo no ensino universitário, mais propriamente no curso de *Línguas e Relações Empresariais* deveu-se, ao facto de esta ser a licenciatura que, na Universidade de Aveiro e até a nível dos cursos universitários em Portugal, permite aos alunos estudar mais LE⁶. Desta forma, o nosso estudo poderá sair enriquecido na medida em que tem como objecto quatro línguas estrangeiras: Inglês, Chinês (ambas de carácter obrigatório no currículo) Francês e Alemão (à escolha).

A decisão de o centrar no 3º ano prende-se com o facto de considerarmos que, nesta fase de aprendizagem e contacto com as línguas, os alunos terão imagens mais concretas e construídas das diferentes línguas e respectiva aprendizagem. No entanto, consideramos que será importante e interessante levar a cabo um trabalho deste tipo com os alunos do 1º ano do mesmo curso, o que nos permitirá proceder a uma comparação das imagens e estereótipos pré-concebidos e perceber o papel do ensino universitário na sua

⁶ Faziam parte do currículo do 3º ano, no 1º e 2º semestres no ano em que conduzimos o estudo, as seguintes disciplinas: Inglês V/VI-Técnicas de Expressão, Língua B (Alemão ou Francês) V/VI-Técnicas de Expressão, Língua C V/VI (Chinês) -Língua e Cultura. A partir do ano lectivo de 2004-2005, o currículo do curso apresentava já como línguas B o Alemão, Francês mas também Espanhol (à escolha) e como línguas C o Chinês e Árabe (à escolha).

(re)construção. Este trabalho ficará para um outro projecto que esperamos consolidar num futuro próximo.

Tomada a decisão de trabalhar com esta turma, contactámos a directora de curso e os docentes das quatro disciplinas de LE, a quem demos a conhecer o projecto, e que, desde logo, se mostraram interessados em participar.

Refira-se que todos estes professores são nativos da língua que leccionam e que têm experiência de ensino dessa mesma língua como LE.

3.2. Caracterização da turma

A turma do 3º ano de LRE da Universidade de Aveiro (ano lectivo 2003-2004) é constituída por 62 alunos, com idades compreendidas entre os 19 e os 24 anos. No entanto, apenas 53 responderam ao inquérito por questionário (cf. Anexo 1) passado no início do ano lectivo, e que mais à frente descreveremos pormenorizadamente.

A análise deste questionário permitiu-nos verificar que o meio sócio-económico global onde se inserem os sujeitos se situa, na média, numa estratificação média-alta: 10 pais possuem licenciatura, 2 o bacharelato, 23 possuem o 12º ano, 22 o 9º ano de escolaridade e 10 o 6º ano. 25 pais possuem apenas o 1º ciclo e 11 sabem ler e escrever sem terem o diploma do 4º ano.

No que concerne à caracterização linguística da turma, apresentamos, seguidamente, algumas informações relativas à nacionalidade, à LM de cada aluno, à residência no estrangeiro, às LE contactadas durante o percurso escolar e às contactadas em contextos não formais de aprendizagem, às circunstâncias de contacto com as LE em estudo e países estrangeiros visitados, que poderão ajudar a compreender algumas das imagens das línguas e culturas e possíveis factores subjacentes à sua construção.

Do levantamento, com base nas informações fornecidas pelo inquérito por questionário, verifica-se que 48 aprendentes são de nacionalidade portuguesa, 3 de nacionalidade francesa, 1 de nacionalidade espanhola e 1 de nacionalidade alemã. As LM referidas foram o Português (47), seguida do Francês (4), Alemão (1) e Espanhol (1). 16 dos inquiridos já residiram em países estrangeiros: França (9), Alemanha (2), Luxemburgo (1), Holanda (1), Espanha (1), Venezuela (1) e Canadá (1).

Relativamente ao primeiro contacto escolar dos sujeitos com LE, apresentamos o quadro seguinte:

Quadro 1. Contactos escolares iniciais com as LE

	1º CEB	2º CEB	3º CEB	Ensino Secund.	Ensino Univers.	TOTAL
Chinês	---	---	---	---	53	53
Inglês	6	40	7	---	---	53
Francês	5	6	37	---	---	48
Alemão	1	---	2	23	---	26
Latim	---	---	2	17	---	19
Espanhol	---	---	3	1	1	5
Português	1	1	1	1	1	5
Italiano	---	---	---	2	1	3
Luxemburguês	1	---	---	---	---	1
Neerlandês	1	---	---	---	---	1

Como podemos constatar, trata-se de um público bastante homogéneo, uma vez que as principais LE aprendidas são as oferecidas pelo sistema escolar português. Relativamente ao estudo do Espanhol, Italiano, Luxemburguês e Neerlandês, foi efectuado pelos sujeitos fora de Portugal. Também a aprendizagem do Inglês, do Francês e do Alemão no 1º Ciclo do Ensino Básico foi realizada fora do contexto educativo nacional.

As razões apontadas para o estudo destas línguas são de várias ordens: obrigatoriedade curricular, subjectivas/afectivas, práticas/pragmáticas, cognitivas e formativas. Vejamos:

Quadro 2. Razões apontadas para a aprendizagem das LE

Línguas	Razões (nº ocorrências *)	Obrigat. curricular	Subjectivas /afectivas	Práticas /pragmáticas	Cognitivas	Formativas
Inglês		35	10	16	---	---
Chinês		38	16	1	---	---
Francês		31	17	1	3	---
Alemão		12	12	2	---	---
Latim		5	8	---	1	4
Português		2	2	1	---	---
Italiano		---	3	---	---	---
Espanhol		---	3	---	2	---
Luxemburguês		1	---	---	---	---
Neerlandês		1	---	---	---	---
TOTAL		123	71	21	6	4

*Alguns alunos apontam mais do que uma razão, enquanto sete não apontam nenhuma.

Os resultados relativos a esta questão mostram-nos que as razões apontadas para a aprendizagem das LE denotam, essencialmente, uma percepção das línguas como objectos de ensino-aprendizagem. A obrigatoriedade curricular, largamente mencionada, demonstra a existência de um currículo linguístico fechado no sistema escolar português, sendo que, muitas vezes, as vontades dos sujeitos estão condicionadas pelas línguas oferecidas pela escola. Outra razão apontada, relacionada com a percepção das línguas como objectos de ensino-aprendizagem, é de teor cognitivo: as seis razões apontadas neste campo relacionam-se com as exigências cognitivas da aprendizagem de determinada LE quando comparada com outra. Assim, os alunos escolheram estas LE porque as percebiam como sendo mais fáceis de aprender do que outras.

No entanto, se esta é a imagem que ressalta, imediatamente, da leitura do quadro, não podemos deixar de sublinhar as razões subjectivas/afectivas apontadas para a aprendizagem das LE. Aqui incluem-se *o gosto* pela aprendizagem e *o interesse* e *a curiosidade* em aprender a língua e conhecer novas culturas, mas também o facto de para alguns sujeitos essa ser a sua LM. O número de ocorrências neste campo reflecte a língua como objecto de afectos, com a qual o aprendente se relaciona emocionalmente.

Seguem-se, muito abaixo, as razões de teor prático e, não surpreendentemente, o Inglês surge à frente, revelando-se, desde já, por parte dos sujeitos, uma perspectiva instrumental para a aprendizagem desta língua quando comparada com as outras. De facto, as respostas dos alunos que vão neste sentido, mostram que o estatuto desta LE no mundo económico-social, a sua utilidade a nível profissional e consequentemente, o poder sócio-económico que confere aos locutores, são razões importantes que conduzem à sua aprendizagem.

Apenas para o Latim surgem razões formativas, relacionadas com a sua proximidade linguística relativamente às línguas românicas e com a vontade de conhecimento das origens da LM.

Quando questionados relativamente às línguas contactadas em contextos não formais de aprendizagem, os sujeitos apontam as seguintes: Inglês (48 alunos), Francês (43), Alemão (27), Espanhol (26), Chinês (22), Italiano (13) Português (6), Neerlandês (5), Russo (5), Grego (4), Latim (3), Árabe (3), Japonês (2), Ucrainiano (2), Dinamarquês (1) Crioulo (1), Turco (1), Yugoslaviano (1), Checo (1), Sueco (1), Polaco (1) e Brasileiro (1).

Assim, os alunos contactam com mais frequência com as línguas inglesa seguida da francesa, alemã, espanhola e chinesa da seguinte forma:

Quadro 3. Circunstâncias de contacto não formal com LE

Línguas	Inglês	Francês	Alemão	Espanhol	Chinês
Contacto					
Televisão	47	32	25	20	9
Amigos	37	32	16	16	5
Música	46	21	13	20	7
Internet	46	24	14	11	5
Livros/ revistas	37	23	14	14	9
Viagens	27	30	13	20	---
Família	14	23	5	5	1

As línguas menos apontadas são contactadas quase apenas através de amigos. Já o Árabe é mais contactado através da televisão e de livros/revistas.

No que diz respeito às circunstâncias de contacto com as LE em estudo, constatamos que a maioria dos contactos se proporciona em contexto formal (78,5% do total de respostas)

Ao nível do contacto com países estrangeiros onde se falam as línguas em estudo, constatamos que os mais visitados são a França (27), Inglaterra (10), Alemanha (8), Bélgica e Áustria (5 respostas cada), Luxemburgo e EUA (4 respostas cada). Estes contactos deram-se, primordialmente, através de visitas de estudos, férias e visitas a familiares com a duração de entre uma semana a três meses. Na França (país de forte emigração nacional) destaca-se a vivência no país (8) em espaços de tempo entre 5 a 18 anos.

3.3. Metodologia de investigação

3.3.1. Caracterização metodológica do estudo

Como refere Abric (1994), o estudo das representações sociais coloca dois problemas metodológicos: a recolha e a análise dos dados. Por estarmos conscientes deles, e antes de decidirmos como proceder na recolha de dados, considerámos necessário

observar, nos estudos consultados para este trabalho, a forma como diversos investigadores têm procedido para diagnosticar, descrever e explicar as imagens das línguas e culturas.

Encontra-se uma multiplicidade de procedimentos metodológicos, sendo os mais frequentes os testes de associação de palavras ou de evocação livre (cf. Müller, 1997); os inquéritos por entrevista semi-directiva (cf. Billiez, 1996; Castellotti, 1997; Lopez, 1997; Matthey, 2000), sendo que, por vezes, este método utiliza-se em grupos de três/quatro sujeitos para facilitar a contra-argumentação, confronto e a auto-gestão pelos próprios sujeitos da troca verbal; as sondagens/inquéritos (cf. Hafez, 1999); a análise de discurso (cf. Matthey, 1997b), a observação directa (cf. De Pietro & Müller, 1997; Lopez, 1997). Aparecem ainda outros métodos mais articulados com a DL, tais como observações das produções dos alunos (cf. Grigoletto, 2002; Yang & Lau, 2003), actividades de sala de aula (gravação, transcrição, grelhas de observação) (cf. Rimbert, 1995).

É possível articular estes procedimentos em torno de dois grandes paradigmas de investigação, os quais, embora aparentemente contrastantes, funcionam como complementares e estão intimamente associados às temáticas, aos objectivos e às predominâncias teóricas das investigações (cf. Matthey, 1997b). Explicitando, encontramos estudos mais orientados para a Psicologia Social, cuja finalidade é, essencialmente, descrever as imagens, dando delas desenhos estáticos, e outros mais orientados para as Ciências da Linguagem, que visam compreender os processos de construção, mediação e difusão das imagens nos e pelos discursos.

Numa organização do mesmo género, Vasseur (2001) refere dois tipos de metodologia: *abordagens tematizadas*, as que privilegiam o conteúdo, considerando as imagens e os seus aspectos declarativos como um valor absoluto que permite explicar um certo número de competências próprias a um indivíduo ou a um grupo, analisando as representações independentemente das situações de interlocução nas quais ocorrem, com a finalidade de compreender o sistema de organização do mundo linguístico que os indivíduos constroem através de meios diversos, como os conhecimentos escolares ou as suas experiências familiares e sociais (cf. ainda Müller & De Pietro, 2001, quando se referem a *abordagens objectivantes*) (destacam-se aqui os trabalhos de Cain & De Pietro, 1997; Castellotti, 1997; Martel, 1997; Müller & De Pietro, 2001); *abordagens não tematizadas*, com forte influência das análises etnometodológicas e da Sociolinguística interpretativa, interessando-se pela heterogeneidade e complexidade das interacções e

tendo em conta os seus efeitos no texto que os sujeitos produzem, visando apreender a natureza dinâmica das representações e tendo em vista a esquematização de actividades educativas destinadas a favorecer um trabalho de (re)construção destas mesmas imagens (cf. de novo Müller & De Pietro, 2001, quando se referem a *abordagens construtivistas*) (destacam-se, aqui os trabalhos de De Pietro & Müller, 1997; Berthoud, 2001; Cavalli *et al*, 2001; Vasseur, 2001).

No nosso estudo situamo-nos metodologicamente numa perspectiva de abordagem objectivante/tematizada, uma vez que pretendemos descrever e compreender as imagens das LE por parte da turma do 3º ano de LRE da Universidade de Aveiro, independentemente, do ponto de vista metodológico, das situações de interlocução.

Para atingir este objectivo, levámos então a cabo um estudo com a turma referida ao longo do primeiro semestre do ano lectivo de 2003/2004, insistindo na descrição de atitudes, estereótipos, perspectivas. Esta postura implica que o nosso estudo se situe metodologicamente no quadro dos paradigmas de investigação qualitativa, numa perspectiva etnográfica, onde o investigador toma o papel de um intérprete da realidade, preocupado com a posição dos sujeitos (“El etnógrafo se preocupa per lo que hay detrás, por el punto de vista del sujeto y la perspectiva con que éste ve a los demás”, Bisquerra, 1996: 146), e com a forma como estes utilizam os procedimentos a partir dos quais vão construindo o conhecimento:

“Le projet scientifique de l'ethnométhodologie est d'analyser les méthodes ou, si l'on veut, les procédures, que les individus utilisent pour mener à bien les différentes opérations qu'ils accomplissent dans leur vie quotidienne. C'est l'analyse des façons ordinaires que les acteurs sociaux ordinaires mobilisent afin de réaliser leurs actions ordinaires” (Coulon, 1993: 13).

Para além desta abordagem qualitativa, o nosso estudo também se integra, simultaneamente, numa abordagem quantitativa uma vez que inclui dados quantitativos no que diz respeito não só aos inquéritos por questionário mas também às composições dos alunos.

Bogdan & Biklen (1994) reconhecem a investigação qualitativa como uma das principais tendências da investigação actual em educação. Os autores sublinham, como primeiro traço distintivo, o papel preponderante desempenhado pelo investigador no

contexto da investigação. O facto de este se movimentar nesse espaço para melhor compreender o que se propõe estudar, implica que deve realizar um esforço adicional para não interferir na situação em estudo e adoptar uma posição descritiva-interpretativa.

Assim, estamos conscientes das limitações que este tipo de metodologia pode encerrar no que concerne à interferência da subjectividade do investigador nos dados. Daí que tenhamos em conta a dimensão subjectiva não só dos sujeitos em análise, mas também do investigador que procederá a um relato crítico e reflexivo do que observou, partindo do seu conhecimento teórico. Desta forma, apresentamos os dados analisados (cf. Anexo 3) abrindo a possibilidade de outras leituras.

Consideramos, pois, que para além da necessidade de recolher o maior número de dados possível através do recurso a diferentes métodos e instrumentos de recolha, se torna imprescindível, ao rigor científico deste tipo de investigação, um quadro teórico bem definido de onde podem surgir os fundamentos para uma análise rigorosa dos dados.

Os autores acima citados apontam, também, a especificidade dos dados recolhidos que são apresentados de forma descritiva e não reduzidos a símbolos numéricos e o facto das investigações qualitativas se focalizarem mais no processo do que propriamente no produto.

Como quarta característica deste tipo de investigação, os autores conferem-lhe um carácter aberto na medida em que se pretende construir conhecimento e não confirmar hipóteses. Finalmente, apontam como principal finalidade desta metodologia a tentativa de descobrir os significados que os sujeitos atribuem às suas acções.

No esforço de descobrir esses significados procedemos, também, a uma análise estatística dos dados por considerarmos que poderia facilitar a interpretação qualitativa dos mesmos, levando-nos a apresentá-los sob diversas formas.

É a partir destes pressupostos que consideramos que a opção por uma abordagem mista, simultaneamente qualitativa e quantitativa, é a mais adequada para dar resposta ao objectivo por nós delineado.

Passamos à apresentação dos procedimentos seguidos para a recolha dos dados.

3.3.2. Os instrumentos de recolha de dados

Apresentaremos, seguidamente, os instrumentos utilizados no nosso estudo, que nos permitiram recolher os dados necessários para descrevermos as imagens das LE que povoam os imaginários dos sujeitos.

3.3.2.1. Inquérito por questionário

No sentido de caracterizar os sujeitos do nosso estudo, procedendo à elaboração do seu perfil linguístico no que às línguas estudadas e contactadas até ao momento diz respeito, e de identificar e descrever as suas imagens relativamente às mesmas LE, elaborámos um inquérito por questionário (cf. Anexo 1) distribuído no dia 9 de Outubro de 2003, na aula de inglês, ao qual responderam 53 alunos. O referido questionário organizou-se em duas secções, versando a primeira as línguas estudadas ao longo do percurso escolar (razões de escolha, circunstâncias de contacto, ...) e a segunda apenas as línguas em estudo - Alemão, Chinês, Francês e Inglês - (circunstâncias de contacto, países estrangeiros visitados, importância conferida a cada língua, facilidade/dificuldade de aprendizagem e relação subjectiva com as línguas).

Por serem as questões que mais directamente se relacionavam com a nossa temática, centrámos a nossa análise em torno das questões 11, 12, 12.1, 13 e 13.1 da primeira secção, e em torno das questões 1, 2, 4, 5, 6, 7 e 8 da segunda secção. As outras questões forneceram-nos, essencialmente, informação relativa à biografia linguística dos alunos.

Apresentamos, seguidamente, um quadro-síntese com as questões analisadas e respectivos objectivos investigativos (cf. Anexo 1).

Este questionário permitiu-nos traçar um perfil inicial da globalidade da turma, constituindo uma primeira abordagem da temática por nós investigada. Para além disso, os dados obtidos fornecem-nos, desde logo, alguma informação relativamente às imagens que os alunos possuem das várias línguas com que contactaram e deixam-nos já antever possíveis factores que estão na origem de tais imagens.

Quadro 4. Estrutura do questionário

Objectivos	Questões	
Identificar as LE contactadas pelos sujeitos durante o seu percurso escolar, as razões para o seu estudo e a avaliação usual.	11. Indique as Línguas Estrangeiras com as quais tenha entrado em contacto durante o seu percurso escolar, as razões para o seu estudo e a avaliação que costumava ter.	1ª Secção do questionário
Averiguar o grau de facilidade/dificuldade conferido à aprendizagem das LE.	12. De todas as Línguas Estrangeiras estudadas até este momento, qual considera ter sido mais fácil de aprender? 12.1. Refira os motivos.	
	13. Qual considera ter sido mais difícil de aprender? 13.1. Refira os motivos.	
Conhecer as circunstâncias de contacto com as LE em estudo e com os países onde são faladas.	1. Preencha o seguinte quadro de modo a evidenciar quando e em que circunstâncias contactou pela primeira vez com as Línguas Estrangeiras que actualmente estuda.	2ª Secção do questionário
	2. Preencha o seguinte quadro de modo a evidenciar os países onde já esteve e onde se falam as línguas acima mencionadas.	
Averiguar o grau de importância conferido às quatro línguas em estudo.	4. Ordene as quatro línguas que estuda actualmente de acordo com o grau de importância que lhes confere (de 1 a 4, sendo <u>1 a mais importante</u> e <u>4 a menos importante</u>).	
	5. Aponte 3 razões que a/o levam a considerar a língua X a mais importante.	
	6. Aponte 3 razões que a/o levam a considerar a língua X a menos importante.	
Averiguar o grau de facilidade/dificuldade conferido à aprendizagem das LE em estudo.	7. Das quatro línguas em estudo, qual considera ser mais fácil de aprender? Ordene-as, sendo <u>1 a língua mais fácil</u> .	
Identificar imagens relativas às LE em estudo.	8. Complete as seguintes frases relativamente a cada uma das línguas. Para mim o Alemão/Chinês/Francês Inglês é uma língua...	

3.3.2.2. Actividade didáctica

A actividade didáctica, discutida com os docentes tendo em vista a dinamização das aulas e a sua adaptação ao programa e às aprendizagens dos alunos, foi implementada nas quatro disciplinas de LE durante o primeiro semestre do ano lectivo 2003/2004 e tinha como objectivos investigativos:

- Averiguar como se posicionam os sujeitos face às LE em estudo (em termos de aprendizagem, de relação afectiva, de importância/estatuto conferidos...).
- Identificar actividades didácticas que permitam a diagnose das imagens das línguas.

A actividade foi levada a cabo em aulas de 45 minutos para as quatro disciplinas, onde se propôs aos alunos a redacção de um texto acerca da língua, caracterizando-a a sujeitos que nunca tivessem entrado em contacto com ela: “Imagine que teria de descrever a língua Alemã/Chinesa/Francesa/Inglesa a alguém que nunca com ela tenha contactado. O que lhe diria e porquê?” (cf. Anexo 2). Seguidamente, alguns alunos leram os textos por si redigidos e, finalmente, procedeu-se a uma rápida discussão e troca de ideias. Esta discussão favoreceu o confronto e o relato de experiências próprias entre os aprendentes, reveladoras de imagens, atitudes, percepções.

Concebemos esta actividade com base numa levada a cabo por Cain & De Pietro (1997) que, como referimos no quadro teórico, tinham como propósito averiguar as atitudes de alunos de diferentes nacionalidades para com os países cujas línguas estudam, e que para além de um teste de associação de palavras, lhes colocaram a seguinte questão: “Si vous deviez présenter l’Allemagne/ la Grande-Bretagne / la France à quelqu’un qui n’y est jamais allé, que lui diriez-vous ?”.

Na aula de Inglês estavam presentes 22 alunos no primeiro turno e 24 no segundo, na de Chinês 14 no primeiro turno e 21 no segundo. Nas línguas opcionais, na de Francês estavam 26 alunos (dos 32 matriculados), e na de Alemão estavam 15 (dos 23 alunos matriculados). As aulas foram videogravadas e transcritas, no entanto não foram aqui objecto de análise. Considerámo-los dados secundários que nos pudessem ajudar a interpretar os dados analisados.

Quando planeámos a actividade com os professores e pensámos na forma de a levar a cabo, foram surgindo algumas questões que nos levaram conjuntamente a tomar um certo número de decisões. Desta forma, na dinâmica da discussão, decidimos que a língua a

utilizar nestas aulas e nos documentos escritos pelos alunos seria a língua portuguesa. As razões que levaram a esta decisão prenderam-se com as competências linguísticas da generalidade da turma. Na verdade, os professores consideraram que os alunos poderiam não sentir-se à vontade para se exprimirem na LE, especialmente ao nível oral, e por isso, desta forma, poderia perder-se informação crucial para o nosso estudo. Os professores apontaram ainda um outro possível entrave para a utilização das LE em estudo na actividade didáctica: provavelmente os alunos utilizariam, essencialmente, adjectivos para caracterizarem as diferentes línguas e sua aprendizagem e poderia tornar-se uma tarefa difícil encontrar os seus correspondentes na língua portuguesa e, uma vez que como defende Petrarca “traduttore, traditore”, correríamos o risco de adulterar, ainda que sem querer, os dados.

Descritos os instrumentos de recolha de informação, apresentamos agora, a forma como os classificámos:

Quadro 5. Quadro-referência da classificação dos documentos recolhidos e analisados

Documentos		Classificação
Questionário		Doc. Q1 a Q53
Actividade Didáctica	Alemão	Doc. A1 a A15
	Chinês	Doc. Ch1 a Ch35
	Francês	Doc. F1 a F26
	Inglês	Doc. I1 a I46

3.4. Os instrumentos de tratamentos dos dados

Como já foi referido, o principal objectivo do nosso estudo é descrever as imagens das LE por parte dos alunos do 3º ano do curso universitário de Línguas e Relações Empresariais da Universidade de Aveiro.

Para esta descrição, a construção dos instrumentos de análise dos dados obtidos pretendeu trabalhá-los de forma organizada e o mais objectivamente possível, permitindo responder ao objectivo proposto. Desta forma, foram construídas categorias e subcategorias de análise. Esta construção não foi fácil nem rápida; foi sim, um processo

moroso e recursivo, considerado sempre incompleto, que teve como pontos de partida as leituras efectuadas ao longo de todo o processo de investigação, e que se encontram retratadas no quadro teórico, e a própria natureza dos dados recolhidos, que foram analisados primeiramente de forma exploratória. Podemos dizer, então, que as categorias de análise nasceram da interacção constante entre as leituras efectuadas, o nosso objectivo investigativo e o discurso dos sujeitos.

Tentámos, ao longo da análise dos dados, verificar se as nossas categorias e subcategorias se enquadravam nas características que devem presidir a uma boa codificação (cf. Grawitz, 1976; Bardin, 1988; Mucchielli, 1998). Para garantir a objectividade do quadro categorial, procedemos a uma definição operacional das categorias e das subcategorias que cumprisse dois requisitos essenciais: ser uma representação válida dos conceitos a analisar (cf. Krippendorff, 1980) e ser suficientemente clara e precisa. Desta forma, foram explicitados os critérios de codificação que permitissem, com a dificuldade possível, inserir as unidades de registo nas categorias. A fim de garantir a *exaustividade* destas (Mucchielli, 1998), certificámo-nos de que todas as unidades de registo relevantes para os nossos objectivos eram passíveis de ser integradas numa das categorias. Entendemos, na nossa análise, como unidade de registo a unidade de significação a codificar e que corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base (Bardin, 1988). Desta forma, contabilizámos a totalidade de ocorrências no nosso corpus, assim como também as contabilizámos por categoria e dentro de cada uma por subcategoria para cada língua (cf. Anexo 3).

Privilegiámos a análise de conteúdo pois concordamos com Pardal & Correia quando afirmam que este método “incide sobre a captação de ideias e de significações das comunicações” (1995: 73). Esta fase de exploração do material obtido consistiu, essencialmente, em operações de codificação e categorização, através das quais os dados brutos foram agregados em unidades, e que permitiram uma descrição das características pertinentes do conteúdo. No entanto, não esquecemos, como afirma Bardin, que “Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade” (1988: 9).

Assim, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que, adequada ao domínio e aos objectivos pretendidos, tem que ser reinventada a cada momento. De facto, como afirma o autor citado, o analista é um

arqueólogo que trabalha com vestígios, tirando partido do tratamento das mensagens, para inferir conhecimentos.

Apresentamos seguidamente as macro-categorias estabelecidas (Quadro 6), assim como também a sua descrição e exemplificação no âmbito do nosso corpus. Na exemplificação transcrevemos os enunciados dos alunos tal como foram por eles produzidos.

Quadro 6. Categorias para tratamento das imagens das línguas

Categorias	Descritores
C1. Língua como objecto de ensino-aprendizagem	C1.1. Facilidade/dificuldade de aprendizagem e uso C1.2. Distância/proximidade linguística com a LM ou com outras LE C1.3. Auto-regulação do processo de aprendizagem C1.4. Auto-avaliação das competências linguísticas e conhecimentos adquiridos C1.5. Experiências de aprendizagem C1.6. Conhecimentos declarativos sobre a língua
C2. Língua como objecto afectivo	C2.1. Relação afectiva aluno/língua/cultura C2.2. Imagem sonora da LE
C3. Língua como objecto de poder	C3.1. Poder sócio-cultural C3.2. Poder económico-profissional
C4. Língua como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas	C4.1. Relação língua/história de um povo/cultura C4.2. Condição para a construção e afirmação de identidade e sentidos de pertença
C5. Língua como instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais	C5.1. Comunicação e socialização com o Outro C5.2. Internacionalização da língua

Antes de procedermos à descrição das categorias das imagens e respectivos descritores, convém esclarecer que, tratando-se de um fenómeno social complexo, alguns se relacionam intimamente e só entendidos holisticamente espelham essa complexidade. Convém, no entanto, explicitar que, devido aos objectivos da nossa análise, decidimos autonomizá-los porque, em confronto com os dados, constatámos a importância que adquirem para os sujeitos que interrogámos. Por exemplo, os sujeitos relacionam frequentemente a **facilidade/dificuldade de aprendizagem** de uma língua (C1.1.) à

distância/proximidade linguística (C1.2.) que percebem em relação às LM ou a outras LE com as quais contactam/contactaram. Igualmente, associam o seu grau de **internacionalização** (C5.2.) ao **poder** que podem conferir (C3.).

3.4.1. Língua como objecto de ensino-aprendizagem

Sendo as línguas objectos de estudo, formal e não formal, nada mais natural que sejam percebidas como objectos exteriores ao sujeito, objectos de que se apropriam em situações mais ou menos organizadas e sistemáticas. De facto, na aprendizagem de qualquer objecto, os alunos constroem imagens acerca deste processo e reconstróem-nas ao longo do seu percurso escolar.

Alguns autores têm sugerido possíveis taxonomias de crenças e imagens relativas às línguas e sua aprendizagem. Por exemplo, Horwitz (1987) apresenta um inventário de cinco grandes áreas que tem sido utilizado por muitos investigadores: aptidão para a LE; dificuldade de aprendizagem; natureza da aprendizagem; motivações para a aprendizagem e estratégias de aprendizagem mobilizadas. Também Cotterall (1995), ao estudar as crenças de aprendentes acerca da aprendizagem de ILE, conclui que estas podem ser organizadas em crenças acerca do papel do professor, do feedback em sala de aula, de si próprios enquanto aprendentes, de experiências de aprendizagem, da relação com o estudo. Concordamos com a autora quando conclui que:

“...these beliefs will affect (and sometimes inhibit) learners’ receptiveness to the ideas and activities presented in the language class, particularly when the approach is not consonant with the learner’s experience... By exploring (these) beliefs, learners and teachers can hope to construct a shared understanding of the language learning process and the part they play in it. This awareness is an essential foundation of learner autonomy” (1995: 197).

Foi tendo em conta estas taxonomias, os estudos empíricos sobre as imagens do ensino-aprendizagem das línguas, explicitados no quadro teórico, e a análise dos dados, que conceptualizámos esta macro-categoria e as subcategorias. Assim, na língua como objecto de ensino-aprendizagem incluímos vários descritores presentes no nosso corpus e que se coadunam com estudos levados a cabo por diversos investigadores da área em que nos inserimos.

A **facilidade/dificuldade de aprendizagem** que os sujeitos atribuem às LE em estudo é um desses descritores (cf. Paganini, 1994; Billiez, 1996; Castellotti, 1997; De Pietro & Müller, 1997; Gosse, 1997; Müller, 1997; Papaloizos, 1997; Andrade & Araújo e Sá, 1998; Müller & De Pietro, 2001; Roualt, 2001). Dele fazem parte as unidades de registo que se referem a este aspecto no que concerne à compreensão e expressão escritas e orais (*Quando tive o 1º contacto com o chinês (numa aula de chinês) achei muito interessante mas também desde cedo me apercebi da sua dificuldade tanto na escrita como na oralidade*, Ch1), logo, as unidades de registo que se reportam às exigências cognitivas de aprendizagem no que se refere à morfologia, fonética, sintaxe, semântica, pragmática e ortografia de uma LE (*Com efeito acho que o mais difícil para nós é a sintaxe chinesa, quer dizer como são construídas as frases*, Ch25). Foerster (1993) denomina-as de *representações metalinguísticas*, que inclui na dimensão cognitiva da aprendizagem de línguas.

Também aqui incluímos a comparação da facilidade/dificuldade de aprendizagem entre línguas (*Penso que aprender alemão será muito mais complicado do que aprender por exemplo Inglês... A gramática alemã, porem é menos complicada que a gramática portuguesa ou francesa*, A14). Como poderemos constatar na análise dos nossos dados, o grau de facilidade/dificuldade atribuído pelos sujeitos à aprendizagem de determinada LE depende de algumas variáveis, onde se incluem as exigências cognitivas da aprendizagem, os contactos formais/informais com a língua, a relação afectiva estabelecida com a língua, a distância/proximidade interlinguística, a aproximação/distância cultural sentida pelo aprendente e o perfil do professor e sua acção na sala de aula.

Assim, a **distância/proximidade linguística com a LM ou com outras LE** pode ser um factor que conduz os sujeitos a considerarem determinada LE fácil ou difícil de aprender. No entanto, considerámo-la uma subcategoria autónoma, como explicitámos no início deste ponto, por verificarmos que esta distância/proximidade linguística, tal como é percebida pelos nossos sujeitos, não se confina à concepção de facilidade/dificuldade e, por vezes, se autonomiza no seu discurso (*O francês é a língua, entre aquelas que estudo, mais parecida com o português*, F2). Desta forma, incluímos aqui as unidades de registo que remetem para a relação entre a LM e a LE em estudo e para a relação entre LE no que concerne às suas diferenças e semelhanças objectivas (características tipológicas) e

subjectivas (as sentidas pelos aprendentes) (cf. Billiez, 1996; Castellotti, Coste & Moore, 2001).

São as exigências cognitivas, a concepção de facilidade/dificuldade de aprendizagem e de proximidade/distância interlinguística que conduzem os sujeitos a proceder a uma permanente **auto-regulação do processo de aprendizagem**. Intimamente relacionado com este descritor está a noção de *autonomia* que, como refere Holec (1979), é a capacidade de gerir a própria aprendizagem; esta capacidade “implica estar preparado, psicológica e metodologicamente, para tomar decisões quanto a objectivos e meios de aprendizagem” (Vieira & Moreira, 1993: 32). Assim, integrámos aqui as unidades de registo que se referem à forma como os sujeitos monitorizam o processo de aprendizagem de determinada LE e as estratégias de aprendizagem mobilizadas (cf. Horwitz, 1987; Castellotti, 2002): *Para aprender chinês é necessário estudar diariamente, porque como sabemos não é uma língua comum, há muitos caracteres e basta um pequeno ponto para lhe mudar o sentido. O conselho que eu daria a uma pessoa que quisesse aprender chinês era: Força, mas está consciente que tens que estudar bastante!* (Ch2).

A par com este último descritor, surge a **auto-avaliação das competências linguísticas e conhecimentos adquiridos**. Como referem Vieira & Moreira,

“Como componente indispensável ao exercício da autonomia, a auto-avaliação pressupõe uma atitude de confiança, de questionamento face a si e aos outros e de abertura face à mudança. Estamos perante uma tarefa complexa que envolve a descrição, a interpretação, o confronto e a reconstrução de concepções e práticas subjectivas, através de procedimentos de tipo reflexivo e experimental que implicam, frequentemente, a adopção de uma *postura confessional* (como sou? o que faço? o que penso?) e de uma *prática de risco* (exploratória, de tentativa e erro)” (*op. cit.*: 36/37).

Desta forma, neste descritor integrámos as unidades de registo que remetem para a forma como os aprendentes avaliam o seu domínio/conhecimento da LE no que concerne à compreensão e expressão escritas e orais e que remetem para os conhecimentos adquiridos dos aprendentes no que concerne à produção e compreensão de enunciados em LE (cf. Pekarek, 1997; Andrade & Araújo e Sá, 1998; Bauman & Shelley, 2003): *Pois costume ter problemas com a ordem das categorias gramaticais na frase* (I7).

Os sujeitos também se referem às **experiências de aprendizagem** da LE. Aqui, considerámos todas as unidades de registo que remetem para as experiências de aprendizagem (formais e não-formais), no que concerne às circunstâncias de aprendizagem, ao papel do professor, ao feedback em sala de aula, às actividades realizadas, aos conteúdos leccionados, à avaliação, à obrigatoriedade/não obrigatoriedade de aprendizagem (cf. Bauman & Shelley, 2003): *...a minha opinião sobre a língua era muito mais positiva à⁷ uns anos atrás (no secundário) onde o conteúdo da disciplina de francês era adequado e permitia-nos praticar abundantemente a oralidade. Neste momento penso que a disciplina está completamente desadequada às nossas necessidades e a minha prática oral está bastante limitada. Este meu comentário é assim de tudo para perceberem como o conteúdo e a maneira como é leccionada uma língua pode influenciar positiva ou negativamente uma opinião e o gosto por essa mesma língua. Para ser sincera se antes eu até gostava bastante de francês agora passava muito bem sem ele (F1).*

O nosso corpus comprovou ainda que os sujeitos mostram possuir **conhecimentos declarativos sobre a língua**. Neste descritor incluímos as unidades de registo que evidenciam um conhecimento explícito acerca do objecto linguístico que estes conseguem explanar e que, por exemplo no caso do Chinês, se prende com a estranheza perante um objecto linguístico tão diferente. São, no fundo, descritores metalinguísticos apreendidos em contexto escolar: *Existem quatro casos o Nominativo, o Acusativo, o Dativo e o Genitivo (A5).*

Como podemos verificar, nesta primeira macro-categoria incluímos seis subcategorias que estabelecem, umas com as outras, relações de interactividade, mas que tentámos delimitar da forma mais adequada possível aos nossos dados.

3.4.2. Língua como objecto afectivo

Os sujeitos estabelecem com as línguas fortes relações de afectividade, que se traduzem em sentimentos não passíveis de definir de acordo com critérios objectivos. As percepções que se possuem de uma língua estão sempre relacionadas com o domínio da subjectividade do sujeito e do grupo de pertença. Esta subjectividade torna-se maior quando a língua é percebida como um objecto simbólico/estético, ou seja, de afectos.

⁷ Nos exemplos, foi mantida a ortografia dos alunos.

De facto, para alguns sujeitos, determinadas línguas e culturas são percebidas “au travers d’un filtre quasi exclusivement d’ordre émotionnel et saisi surtout à l’aide des sens” (Paganini, 1994: 14). Este coeficiente de afectividade “peut aller, dans certains cas jusqu’à un sentiment d’allégeance lorsque la langue est liée à l’histoire personnelle des sujets...” (*op. cit.*: 22).

Estamos conscientes de que a afectividade é algo que está presente em todas as dimensões pessoais e sociais do sujeito (na aprendizagem, na relação com o Outro, na construção da própria identidade...), no entanto, considerámo-la uma categoria autónoma na medida em que, desta forma, nos permite dar conta da sua especificidade nos imaginários dos alunos.

As unidades de registo que reflectem a língua como objecto de afectos, com a qual o aprendente se relaciona emocionalmente, foram integradas no descritor **relação afectiva aluno/língua/cultura**. Aqui integrámos todas as unidades que focam o prazer/desprazer provocado pelo contacto com a língua, a simpatia/antipatia por ela e seus locutores, o fascínio pela língua/cultura e pelos povos que a falam, a curiosidade relativamente a ela, aos seus falantes, ao país onde é falada, o afecto pelo facto de ser a sua LM ou por ser falada por familiares e/ou amigos (cf. Billiez, 1996; Dabène, 1997; Gosse, 1997; Müller, 1997; Roualt, 2001): *...pelo menos para mim o Inglês é a língua de que gosto mais* (I27).

Nesta relação afectiva aluno/língua, a **imagem sonora da LE** desempenha, também, um papel importante e é frequentemente referida pelos alunos, razão pela qual a isolámos (cf. Paganini, 1994; Lhote, 1995). Todas as unidades de registo que remetem para as impressões fonéticas, ritmo, entoação, volume, pronúncia da LE (beleza/fealdade) e que, de alguma forma, conduzem o aprendente a estabelecer uma relação de cariz afectivo com essa língua, foram integradas neste descritor: *Na minha opinião a língua francesa não é muito apelativa, tem uma sonoridade demasiado carregada* (F1).

3.4.3. Língua como objecto de poder

O conhecimento e domínio de algumas LE são percebidos por muitos sujeitos como uma forma de auto-promoção, na medida em que as línguas são, também, apreciadas em função das possibilidades de ascensão social e económica que oferecem aos que as aprendem. Dabène (1997) apresenta-nos, entre outros, os critérios económico e social de

apreciação das línguas, referindo que umas das principais razões de valorização de determinada língua se relaciona com o acesso que esta oferece ao mundo do trabalho e ao poder económico que pode conferir aos seus locutores. Como veremos no capítulo seguinte, estes critérios estão bem presentes no nosso corpus.

Os critérios apontados por Dabène relacionam-se, a nosso ver, com os conceitos de “marché linguistique”, introduzido por Pierre Bourdieu (1982) e “valeur marchande” de Jean Calvet (1999a e 1999b). Este último, define “valeur marchande” como referindo-se ao facto que “fait que les langues sont un capital, que la possession de certaines d’entre elles nous donne une plus-value alors qu’au contraire d’autres ne jouissent d’aucun prestige sur le marché” (1999a: 11). O autor dá um exemplo acerca da forma como as representações determinam as práticas e influenciam as realidades: a compra de um carro, tal como se “compram” línguas. Nesta compra, o indivíduo é guiado pelas necessidades, pelos gostos, pela sua ideologia. Assim, concordamos com Calvet quando afirma que adquirimos as línguas da mesma forma que adquirimos objectos, tendo em conta a sua utilização e a forma como nos poderão beneficiar a diversos níveis. No entanto, a língua é diferente de qualquer objecto material que adquiramos, pois ela não é pessoal, mas sim colectiva. Para além disso, a língua “se valorise d’autant plus qu’elle est plus utilisée” (*op. cit.*: 12). Obviamente, esta característica faz com que ela seja objecto de desejo e escolha.

Bourdieu mostra de que forma a legitimidade das produções linguísticas obedece a este conceito de mercado linguístico, dominado pela sociedade que detém o “capital symbolique” (1982: 68), que é a cultura. De acordo com o autor, “toute situation linguistique fonctionne donc comme un marché sur lequel le locuteur place ses produits, et le produit qu’il produit pour ce marché dépend de l’anticipation qu’il a des prix que vont recevoir ses produits” (*op. cit.*). Sem dúvida que estão aqui implícitas as representações relativas ao valor e prestígio conferidos às línguas, e que esse valor no mercado económico, político e linguístico influencia as escolhas das línguas a estudar e o grau de comprometimento dos aprendentes na sua aprendizagem.

Assim, para Bourdieu (1991), os discursos apenas têm valor na relação que mantêm com um mercado. Neste mercado linguístico estabelecem-se relações de força, criando-se hierarquias de línguas e dos respectivos falantes. Uma mesma língua pode adquirir um valor diferente consoante os mercados.

Boyer define também “marché linguistique” como ...un espace social hétérogène, un lieu de censures et quelquefois d'autocensure, d'évaluations plus ou moins explicites ou diffuses, qui vont, là aussi, du haut de gamme chèrement acquis et valorisé (langue soutenu) au bas de gamme à la portée de tous et donc discrédité (langue ‘relâchée’ ou ‘vulgaire’)” (1991a: 29). No entanto, a economia sociolinguística de uma língua não pode ser vista apenas pelo ângulo do seu mercado dominante. É, pois, necessário observar outros mercados linguísticos para que possamos dar-nos conta da complexidade do funcionamento desta língua. Isto é também o que sobressai nas reflexões de Bourdieu, para quem a variação linguística do grupo dominante se impõe como marca de prestígio e determina as atitudes dos locutores do grupo dominado face à sua própria variação.

Tendo em conta todas estas considerações, construímos o descritor **poder sócio-cultural**, onde integrámos as unidades de registo em que a LE é percebida pelos nossos sujeitos como um objecto de prestígio, sendo, por isso útil na promoção de uma ascensão social e cultural (cf. Dabène, 1997; Phipps & Gonzalez, 2004). De facto, como referem Phipps & Gonzalez, “The decision to learn another language is in the first instance a recognition of the cultural capital, the accumulated knowledge and social experience enshrined in cultural practices” (2004: 14). Assim, a LE pode representar para os indivíduos uma forma de auto-promoção e valorização pessoal: *A ideia de saber falar francês, transmite que somos chiques, estamos na moda e que somos românticos* (F9).

Os sujeitos percebem também, e essencialmente, as línguas como objectos de **poder económico-profissional**, reconhecendo que a LE tem determinado valor/utilidade internacional nas trocas económicas, o que confere aos seus locutores um poder no mercado de trabalho, permitindo-lhes uma maior mobilidade e acesso a carreiras bem remuneradas. Aqui, a LE é percebida como um investimento económico, ou seja, como utensílio que pode proporcionar a ascensão profissional, demarcando-se uma visão consumista da aprendizagem de línguas (cf. Rimbart, 1995; Billiez, 1996; Dabène, 1997; Gosse, 1997; Pétilon, 1997;). Estas percepções relacionam-se também com o peso económico dos países onde essas línguas são faladas e estão sujeitas a variações históricas (cf. Cazals-Quenouille, 1995; Giota, 1995; Billiez, 1996; Castellotti, 1997; Mondavio, 1997; Pekarek, 1997): *A língua chinesa num país ocidental é uma mais valia para uma pessoa que queira triunfar no mundo empresarial* (Ch13); *Actualmente e no mercado de*

trabalho penso que é muito útil ter conhecimentos de Francês pois existem muitos países importantes onde esta língua predomina (F7).

3.4.4. Língua como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas

É no confronto com o Outro e a sua cultura que os sujeitos tomam consciência da sua própria identidade e da identidade linguística e cultural desse Outro: “... la conscience de soi en tant qu’identité spécifique, individualité singulière, ne se constitue que dans une interaction étroite avec autrui” (Ladmiral & Lipiansky, 1989: 120/121).

De facto, as línguas assumem um papel primordial na construção e afirmação identitária dos indivíduos e dos grupos, daí que se considere que são meios privilegiados de consciencialização de pertença a uma colectividade, de auto e hetero-conhecimento e de acesso ao Outro. Como nos diz Carlos Fuentes (2004) no discurso de abertura do III Congreso Internacional de la Lengua Española, “La lengua es nuestra manera de modificar al mundo”, e se o autor diz que a língua alemã será a mais profunda, a francesa a mais elegante, a italiana a mais graciosa e a russa a mais angustiosa, por outro lado, afirma que é a língua espanhola que “nos da el repertorio más amplio del alma humana, de la personalidad individual y de su proyección social”.

Nas ciências humanas, a construção e afirmação da identidade individual e colectiva são encaradas como processos dinâmicos de intercorrelação entre língua, cultura e identidade e é no “...discours que le groupe trouve une formulation de son unité et une image de son identité, par différenciation avec d’autres groupes” (Ladmiral & Lipiansky, 1989: 95).

Neste quarto descritor considerámos, então, a **relação língua/história de um povo/cultura**, onde inserimos as unidades de registo em que a LE é relacionada com a história subjacente ao país e aos seus locutores (cf. Dabène, 1997; Gosse, 1997; Andrade & Araújo e Sá, 1998) e em que é percebida como uma manifestação cultural através da qual se caracteriza uma nação ou um povo e como uma forma de aceder à cultura do país onde é falada. Ou seja, unidades de registo que reconhecem a relação língua/cultura e que remetem para a ideia de que a língua veicula valores culturais do povo que a partilha (cf. Billiez, 1996; Coste, 2001; Roualt, 2001): *O chinês é, no meu entender, uma língua que*

não se pode desligar do seu conteúdo sócio-cultural e da história milenar da sua sociedade (Ch12); Saber chinês é saber conhecer o outro lado do mundo e ao mesmo tempo entendê-lo e admirá-lo (Ch18).

A língua é, também, aqui percebida como **condição para a construção e afirmação de identidades e sentidos de pertença**. Considerámos neste descritor, as unidades de registo que remetam para a ideia de que a LE desempenha um papel primordial enquanto expressão de construção e afirmação de identidades linguísticas/culturais individuais e colectivas (cf. Müller, 1997; De Pietro & Müller, 1997; Ferreira, 2003): *Para terminar sem o francês seria uma pessoa diferente porque além de fazer parte da minha vida faz parte da minha cultura (F20); ...p/ mim é mais q uma simples língua q é falada p/ desenrascar em negócios... são as minhas origens (F26).*

3.4.5. Língua como instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais

Um dos grandes objectivos apontados para a aprendizagem de LE é de teor prático, de utilização da língua no dia-a-dia, em situações reais de comunicação Assim, a referência ao papel das línguas como forma de **comunicação e socialização com o Outro** está sempre bastante presente nas percepções dos sujeitos que se movimentam num mundo cada vez mais aberto. Considerámos neste descritor as unidades de registo que evidenciam que a LE é percebida como instrumento do qual o sujeito se serve para interagir com o Outro, permitindo-lhe a negociação de formas de entendimento e cooperação (cf. Castellotti, Coste & Moore, 2001; Marinho, 2004): *Além disso torna-se engraçado ir aos restaurantes e às lojas de chineses e falar com eles, ficam todos contentes! Pudera, não é nada normal vir de tão longe para Portugal, chegar cá e haver quem saiba falar a língua deles... (Ch17); Agora já posso cumprimentar e ter uma conversa acessível com um chinês (Ch18).*

Para além deste, os nossos dados evidenciaram um outro descritor que designámos de **internacionalização da língua**. Fazem parte dele as unidades de registo que evidenciam que os sujeitos percebem a língua como objecto de comunicação globalizada e como forma de movimentação em qualquer espaço (cf. Phipps & Gonzalez, 2004), possibilitando aceder e decodificar realidades, sendo condição imprescindível para

obtenção de informação e conhecimento do mundo: *Esta língua é falada em vários países europeus, Alemanha, Áustria, Luxemburgo, etc, Países de Leste (A7); Quando estamos ligados à “rede” constatamos que uma esmagadora maioria das páginas é em inglês, e vivendo num mundo que se alimenta da informação, penso que o inglês é extremamente importante para a nossa “sobrevivência” (I29).*

Síntese

Neste capítulo procedemos à caracterização do nosso contexto de intervenção, explicitando as características sócio-económicas e linguísticas da turma com que trabalhamos. Situámos a nossa investigação em termos de metodologia investigativa e enquadramento metodológico. Finalmente, apresentámos os instrumentos concebidos para a recolha e tratamento dos dados.

No capítulo que se segue, procederemos à análise dos dados e à discussão dos resultados advindos, com o objectivo de responder à nossa questão de investigação.

Capítulo 4. Análise e discussão dos dados

Introdução

“Dans toutes les didactiques aujourd’hui, les chercheurs ont mis en évidence que le point de départ obligé de tout apprentissage devait être la prise en considération et le recueil, l’inventaire des représentations ou conceptions présentes dans l’esprit des élèves, leur système de savoir. ”
(Cornu & Vergnoux, 1992: 50)

Neste capítulo procura-se responder à questão de investigação deste estudo [Que imagens evidenciam os alunos do curso de Línguas e Relações Empresariais da Universidade de Aveiro (ano lectivo 2003/2004) acerca das línguas estrangeiras do seu currículo (Alemão, Chinês, Francês e Inglês?)] pela análise e discussão dos dados recolhidos ao longo da nossa investigação.

O capítulo organiza-se em duas partes que traduzem diferentes perspectivas na estruturação e sistematização dos dados, de forma a dar ao leitor, por um lado, o modo como cada uma das categorias é configurada no imaginário linguístico dos alunos e, por outro, as imagens de cada uma das línguas em presença, na sua especificidade e no seu confronto.

4.1. Imagens das LE evidenciadas pelos sujeitos

Nesta secção, apresentam-se os resultados obtidos organizados pelas categorias de análise definidas. Para cada uma das categorias (e subcategorias) começamos por analisar e discutir os resultados totais, ou seja, considerando-se a soma dos dados das quatro línguas, de forma a destacar todas as dimensões que tomam essas categorias nos imaginários dos sujeitos. Num segundo momento, procedemos a idêntica análise e discussão para cada uma das línguas, para salientar de que modo uma língua específica origina um determinado enfoque categorial.

Recorde-se que os dados referentes às imagens das línguas dos alunos do 3º ano de LRE da UA foram recolhidos a partir das composições escritas (*Imagine que teria de descrever a língua Alemã/Chinesa/Francesa/Inglesa a alguém que nunca com ela tenha*

contactado. O que lhe diria e porquê?) (cf. Anexo 2), complementados com as seguintes questões do inquérito por questionário, distribuído no início do ano lectivo 2003/2004 (cf. Anexo 1):

Quadro 7. Questões abertas

1ª secção do questionário	12. De todas as Línguas Estrangeiras estudadas até este momento, qual considera ter sido mais fácil de aprender? 12.1. Refira os motivos.
	13. Qual considera ter sido mais difícil de aprender? 13.1. Refira os motivos.
2ª secção do questionário	4. Ordene as quatro línguas que estuda actualmente de acordo com o grau de importância que lhes confere (de 1 a 4, sendo 1 a mais importante e 4 a menos importante).
	5. Aponte 3 razões que a/o levam a considerar a língua X a mais importante.
	6. Aponte 3 razões que a/o levam a considerar a língua X a menos importante.
	7. Das quatro línguas em estudo, qual considera ser mais fácil de aprender? Ordene-as, sendo 1 a língua mais fácil.
	8. Complete as seguintes frases relativamente a cada uma das línguas: Para mim o Alemão/Chinês/Francês/Inglês é uma língua...

Na consideração destes dados importa ressaltar que, para cada língua, temos um número diferente de composições escritas pelos sujeitos, quer porque o número de alunos inscritos nas disciplinas de opção (Alemão e Francês) é diferente⁸, quer porque nem todos os alunos estavam presentes nas aulas em que as actividades foram realizadas. Assim, temos 15 composições relativas à língua alemã, 35 relativas à língua chinesa, 26 relativas à língua francesa e 46 relativas à língua inglesa.

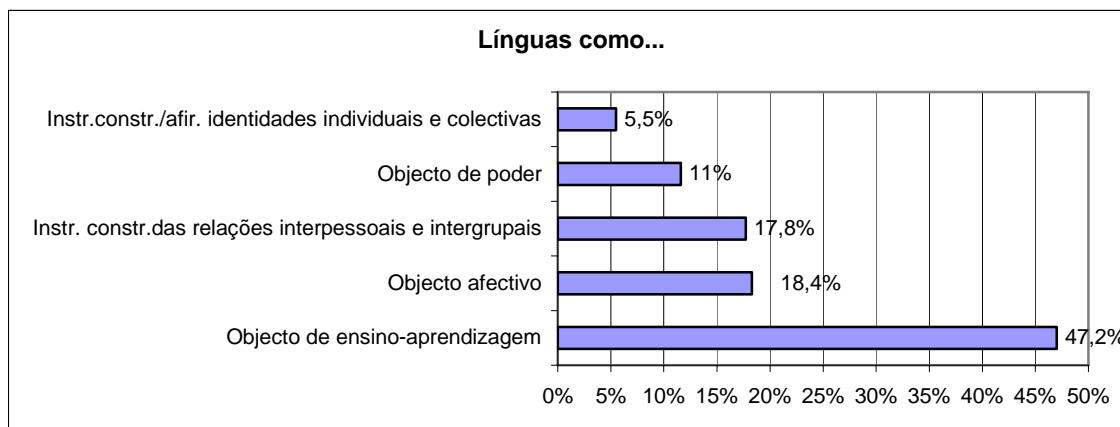
Note-se ainda, na compreensão destes dados, que recolhemos outros que nos ajudaram a dar sentido à nossa análise (transcrição de aulas, entrevistas a cinco alunos e aos professores das disciplinas de línguas), mas que não foram aqui considerados por se mostrarem redundantes, por não responderem de forma tão clara à questão investigativa e também, essencialmente, por escassez de tempo⁹.

Uma primeira análise das composições permite-nos concluir que, no total das unidades de ocorrência, a categoria do ensino-aprendizagem é dominante, como se pode constatar pelo gráfico seguinte:

⁸ Na disciplina de Alemão estavam inscritos 23 alunos e na de Francês 32.

⁹ Em estudo posterior temos a intenção de cruzar todos estes dados, de forma a tentar compreender o papel dos discursos escolares no processo de (re)construção das imagens.

Gráfico 1. Imagens das LE em estudo

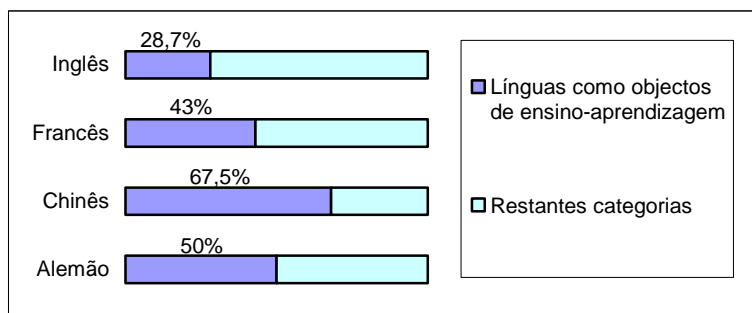


Assim, destaca-se largamente a percepção das LE como *objectos de ensino-aprendizagem* (47,2% do total de ocorrências). Segue-se-lhe as imagens das *línguas como objectos afectivos* (18,4%) e como *instrumentos de construção das relações interpessoais e intergrupais* (17,8%). Por fim, os sujeitos referem-se às línguas como *objectos de poder* (11%) e como *instrumentos de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas* (5,5%).

4.1.1. As LE como objectos de ensino-aprendizagem

A análise das composições escritas evidenciou que as línguas são, primordialmente, entendidas em termos de ensino-aprendizagem formal (Alemão, 50% das ocorrências nesta língua, Chinês, 67,5% das ocorrências nesta língua e Francês, 43% das ocorrências nesta língua), excepto a língua inglesa, onde é dada menor ênfase a esta categoria (apenas 28,7% das ocorrências). Vejamos estes dados sistematizados no seguinte gráfico:

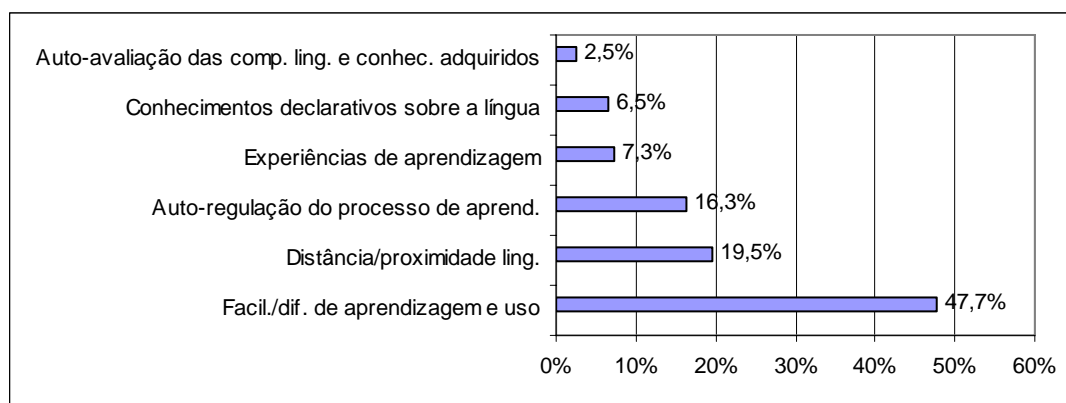
Gráfico 2. As 4 línguas como objectos de ensino-aprendizagem



Como explicitámos no capítulo anterior, esta imagem das LE é observada pelos sujeitos em seis perspectivas que relembramos: *facilidade/dificuldade de aprendizagem e uso, distância/proximidade linguística com a LM ou com outras LE, auto-regulação do processo de aprendizagem, auto-avaliação das competências linguísticas e conhecimentos adquiridos, experiências de aprendizagem e conhecimentos declarativos sobre a língua.*

As imagens mais recorrentes nesta categoria, no âmbito das composições escritas e em todas as línguas¹⁰, relacionam-se, maioritariamente, com a percepção de facilidade/dificuldade de aprendizagem e uso da língua, como se pode constatar pelo quadro seguinte, onde considerámos as ocorrências no total das quatro línguas:

Gráfico 3. Línguas como objectos de ensino-aprendizagem – total do corpus



Seguem-se as percepções relativas à distância/proximidade linguística com a LM e com outras LE, em percentagem de ocorrências bastante próxima das reflexões acerca da auto-regulação do processo de aprendizagem. As experiências de aprendizagem e os conhecimentos declarativos sobre as LE surgem bastante abaixo e a auto-avaliação das competências linguísticas e conhecimentos adquiridos obtêm pouca relevância.

No que concerne à facilidade/dificuldade de aprendizagem, verificamos que as razões apontadas pelos nossos sujeitos para considerarem uma LE fácil ou difícil são as seguintes:

¹⁰ Notar que, como veremos, os alunos referem-se a certas línguas quase obsessivamente nesta categoria, pelo que estes dados relativos não podem deixar de ter em conta este factor.

Quadro 8. Facilidade/dificuldade de aprendizagem

Uma língua fácil é...
<ul style="list-style-type: none"> ▪ próxima da LM ▪ aquela com a qual se contacta frequentemente em contextos informais ▪ aquela cuja aprendizagem se inicia mais cedo ▪ aquela de que se gosta ▪ aquela que apresenta uma dimensão gramatical simples
Uma língua difícil é...
<ul style="list-style-type: none"> ▪ distante da LM ▪ aquela com a qual não se contacta frequentemente em contextos informais ▪ aquela que se aprende mais tarde ▪ aquela que apresenta uma dimensão gramatical e sintáctica complicada ▪ aquela que apresenta uma dimensão fonética complicada ▪ aquela que não tem um alfabeto ▪ aquela que, em contexto formal de aprendizagem, é ensinada a um ritmo demasiado rápido ▪ aquela que apresenta uma componente cultural distante ▪ aquela cujo vocabulário é de difícil aquisição

Recorrendo às palavras dos alunos, as LE são consideradas fáceis de aprender quando próximas da LM dos sujeitos, essencialmente se pertencerem à mesma família linguística: *Diria-lhe tb q ã é das línguas mais difíceis de aprender sobretudo para portugueses* (F4). Para além desta proximidade, os sujeitos enfatizam a importância que adquirem os contactos informais com as LE: *É uma língua não muito difícil de aprender até pela facilidade como a ouvimos* (I23). De facto, estes aprendentes parecem valorizar os contactos extra-escolares com as línguas, percepcionando-os como uma mais valia no desenvolvimento de competências linguísticas.

Para além disso, parecem valorizar uma aprendizagem que se inicie cedo: *... em 2º lugar o facto de a ter começado a aprender mto nova leva a que seja quase uma 2ª língua materna* (Q7).

Alguns sujeitos também apontam razões de ordem afectiva para a atribuição de grau de facilidade de aprendizagem: *Sempre tive grande tendência e gosto pelo inglês* (Q32). Finalmente, uma LE será ainda fácil de aprender se apresentar uma componente gramatical simples: *Como todos sabemos, o inglês tem uma gramática simples de se aprender e compreender, uma estrutura frásica acessível* (I44). Como veremos à frente, estas razões são apontadas, essencialmente, no que concerne à língua inglesa, a única considerada, maioritariamente, como de fácil aprendizagem.

Conforme podemos verificar, quase todas as razões manifestadas para a atribuição de facilidade de aprendizagem das LE são, no seu sentido inverso, mencionadas como razões que justificam a dificuldade. De facto, para os nossos sujeitos uma língua difícil é, essencialmente, uma língua distante da sua LM: *O estudo da língua chinesa é um verdadeiro desafio à memória, pelo que cada palavra ocidental é representada por um carácter ou um conjunto de caracteres diferentes em chinês* (Ch11). Relacionada com esta distância, a não existência de um alfabeto na língua chinesa apresenta-se para os sujeitos como um dos maiores entraves a uma aprendizagem de sucesso.

A adicionar a esta distância linguística, os sujeitos enfatizam ainda a distância cultural: *O nível de exigências aliado às diferenças culturais tb torna tudo mais difícil* (Q16).

Os aprendentes apontam também os diminutos contactos informais que estabelecem com algumas LE como factores que conduzem a uma crescente dificuldade de aquisição linguística: *O alemão é uma língua bastante complicada, tornando-se talvez mais complicada ainda a sua aprendizagem devido à falta de contacto com a língua* (A12). O tardio contacto com as LE em contextos formais de aprendizagem, é também sublinhado: *É a mais difícil porque foi a língua que iniciei mais tarde* (Q46).

Para além destas razões, também se referem às exigências cognitivas da aprendizagem ao mencionarem complicadas componentes gramaticais, sintácticas, fonéticas e vocabulares: *Para mim a maior dificuldade da língua reside na gramática e também no vocabulário* (A3); *Existem também algumas regras de sintaxe que no início podem parecer esquisitas, como é o caso do “Endstellung” em que conjugamos o verbo no final da frase* (A15). *É uma língua que engloba muitos sons semelhantes, e isso faz que muita vez é difícil de saber de quais se tratam* (Ch15).

Por fim, as dificuldades de aprendizagem também são atribuídas ao ritmo rápido imprimido pelos professores nas aulas: *Ritmo de ensino muito acelerado* (Q28).

Relativamente à distância/proximidade entre línguas, verificamos que os sujeitos as percebem de duas formas: distância/proximidade da LE relativamente à LM, e da LE relativamente a outras LE. Vejamos em que se baseiam os sujeitos para considerarem determinadas línguas próximas ou distantes:

Quadro 9. Distância/proximidade linguística

Línguas próximas são...	
▪ aquelas que apresentam semelhanças:	ao nível vocabular/lexical ao nível gramatical ao nível da construção frásica/sintáctica
Línguas distantes são...	
▪ aquelas que apresentam diferenças:	ao nível vocabular/lexical ao nível gramatical ao nível da construção frásica/sintáctica ao nível do sistema de escrita

As razões apontadas para justificar a proximidade linguística são as mesmas apontadas para evidenciar a distância. Assim, verificamos que os sujeitos sublinham a proximidade lexical entre línguas da mesma família: *É interessante encontrar palavras muito parecidas com o Inglês* (A5). Por outro lado, a distância lexical é, essencialmente, percebida entre línguas de famílias distintas: *A língua chinesa é uma língua que comparada com aquelas que estamos habituados a lidar: Inglês, Francês, Italiano, Português, torna-se bastante diferente* (Ch3).

No que concerne à proximidade das estruturas gramaticais, verificamos que é percebida tanto com línguas da mesma família, como com línguas de famílias diferentes: *É semelhante à língua portuguesa, porque engloba muita gramática e muitos verbos* (F12); *A língua chinesa pode parecer muito difícil, mas na realidade tem bastantes estruturas gramaticais que se assemelham às da língua Portuguesa* (Ch33). Já a distância gramatical, surge apenas aos nossos sujeitos relativamente às línguas de famílias distintas: *A língua Inglesa difere em algumas coisa da língua portuguesa, a nível gramatical o que não a torna mais difícil, por exemplo o facto de os verbos não serem tão complicados como em português, o facto de não existir diferenças entre o tu, o você ou o senhor, facilita a expressão* (I25).

Ao nível da construção sintáctica, a proximidade desenha-se, apenas e surpreendentemente, entre línguas de famílias linguísticas diferentes: *...a estrutura frásica é muito similar ao português* (Ch12). Da mesma forma, a distância a este nível também se esboça entre línguas afastadas: *A língua Inglesa é uma língua diferente do português. Essa diferença vê-se nas estruturas da frase, no significado dos signos* (I12).

Finalmente, quando os sujeitos se referem à distância linguística no que concerne ao sistema de escrita, referem-se exclusivamente à língua chinesa: *Escreve-se de maneira*

diferente com símbolos que muitas das vezes têm um segundo significado, sons diferentes ao nosso ouvido, e tem uma gramática digamos engraçada para não dizer diferente (Ch3).

Quanto à auto-regulação do processo de aprendizagem, verificamos que os nossos sujeitos afirmam monitorizar o processo de aprendizagem das LE, referindo-se a estratégias que mobilizam para alcançarem sucesso. Enfatizam, assim, a necessidade de estudo empenhado: *Acima de tudo, a língua alemã se for encarada, por parte de quem a deseja aprender, com empenho, dedicação e interesse, pode tornar-se muito mais fácil de aprender (A2)*. Da mesma forma, sublinham a importância da assiduidade às aulas: *Claro que requer mais assiduidade do que qualquer outra língua (Ch4)*.

Consideram, também, que para se aprender uma língua mais facilmente torna-se necessário usufruir de um constante contacto informal com ela: *Para uma boa aprendizagem penso que será importante ler muito, ouvir muito (filmes e outros) (I6)*. Para além deste contacto informal, os sujeitos enfatizam a expressão oral como uma mais-valia para a aprendizagem da LE: *É uma língua que exige não só a prática escrita dos caracteres chineses, mas também a prática oral do Pinyin (alfabeto silábico adaptado ao alfabeto europeu) e dos respectivos tons (plano, ascendente, ascendente e descendente, descendente e átono) (Ch14)*.

As referências relativas às experiências de aprendizagem são bastante diminutas. Ainda assim, comparam o processo de ensino-aprendizagem das LE no ensino secundário e no ensino superior a três níveis: i) conhecimentos/competências exigidas pelos professores: *Quando entrei para a universidade apanhei um choque porque passei de um nível do secundário que se falava português na aula, ao universitário em que chegava à aula e tinha de perceber e falar com a professora sempre em Alemão (A9)*; ii) conteúdos leccionados: *Se bem que a minha opinião sobre a língua era muito mais positiva à uns anos atrás (no secundário) onde o conteúdo da disciplina de francês era adequado e permitia-nos praticar abundantemente a oralidade” (F1)*; iii) avaliação obtida: *É a única disciplina onde se nota uma discrepância enorme nas notas q me foram atribuídas desde o momento em q tomei contacto com ela (F1)*.

Para além destes aspectos, reflectem acerca da natureza do seu primeiro contacto formal com as LE: *À priori, o primeiro contacto com a língua chinesa é quase um choque*

(Ch5) e mencionam o papel do professor que contribui positivamente no prazer que os sujeitos sentem pela aprendizagem: *Na verdade é uma língua bastante interessante de se estudar e aprender, também isso com a ajuda da professora que é bastante prestável* (Ch17).

No que concerne aos conhecimentos declarativos sobre as línguas, constatamos que figuram em maior profusão relativamente às LE mais afastadas da LM dos sujeitos.

Assim, descrevem pormenorizadamente os sistemas de escrita e os sistemas fonéticos do Chinês: *A escrita é feita através de caracteres (pequenas figuras ou desenhos) que formam palavras* (Ch9); *Além disso, existem 4 tipos de tom de voz diferentes para falar chinês, sendo que cada caracter tem um tom próprio para se pronunciar, sendo que alguns também podem ser átonos* (Ch9).

Para além destes aspectos, referem-se a dialectos falados nos países de origem da LE que aprendem: *De facto, a China é um país onde existem muitos dialectos* (Ch10); e explanam as origens linguístico-culturais das LE: *A língua Inglesa deriva do indo-europeu com certas palavras do latim* (I18).

Finalmente, os sujeitos procedem ainda a uma descrição das LE ao nível gramatical: *“Existem quatro casos o Nominativo, o Acusativo, o Dativo e o Genitivo* (A5).

Quanto à auto-avaliação das competências linguísticas e conhecimentos adquiridos, constatamos que os nossos sujeitos mencionam-na muito pouco, o que parece demonstrar uma falta de reflexão e ausência de práticas de auto-avaliação. Ainda assim, os alunos que procedem a esta auto-avaliação descrevem as suas competências linguísticas: *Confesso que até gosto mais do Alemão do que do Inglês, talvez porque não o domine tão bem, por isso tenho aquela ânsia de a aprender* (A9). Para além disso, centram-se nas dificuldades que sentem na aprendizagem: i) ao nível vocabular: *Neste momento estou a ter algumas dificuldades porque o vocabulário relacionado com o mundo dos negócios é bastante variado e algumas palavras são muito parecidas* (A15); ii) ao nível gramatical: *A sua gramática também nos causa um grande impacto, por isso eu prefiro falar, do que escrever* (F25); iii) e de utilização da língua em comunicação: *Não sei se no futuro vou utilizar o chinês no meu dia-a-dia, nem se vou ter capacidades para tal* (Ch20).

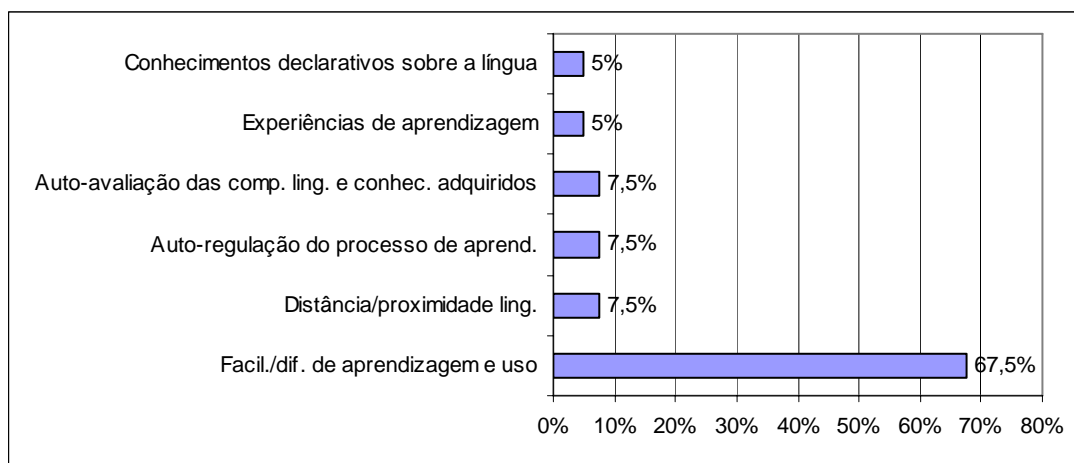
Se estas são as imagens que os nossos sujeitos demonstram, em termos gerais, relativamente à aprendizagem das LE, importa agora explicitá-las para cada uma das línguas que fazem parte do currículo da licenciatura que frequentam. Como veremos, para cada uma delas há oscilações dentro das várias subcategorias.

Na organização desta análise, e no âmbito de todas as categorias consideradas, apresentamos gráficos que representam os resultados alcançados através das composições escritas, que complementamos ao longo do texto com os dados do inquérito por questionário.

Alemão

Acerca da língua alemã enquanto objecto de ensino-aprendizagem, podemos representar a percepção dos alunos da seguinte forma:

Gráfico 4. Alemão - objecto de ensino-aprendizagem



Como podemos verificar, a percepção de **facilidade/dificuldade de aprendizagem e uso da língua** é, sem dúvida, o aspecto sobre o qual os nossos sujeitos mais reflectem. Todas as outras subcategorias apresentam uma relevância muito menor, e praticamente semelhante.

Nas palavras dos alunos, a dificuldade do Alemão deve-se, essencialmente, às componentes gramatical e vocabular: *Para mim a maior dificuldade da língua reside na gramática e também no vocabulário* (A3); *A única coisa que torna tudo menos aliciante é a gramática, por exemplo os casos em que se tem de declinar tanto adjetivos, nomes, pronomes, etc;* (A5).

Os resultados referentes às questões 8 e 13.1 do inquérito por questionário (cf. Anexo 1) também apontam para esta tendência, uma vez que os alunos consideram que ao Alemão está subjacente uma *difficuldade gramatical* acrescida, uma *difficuldade na oralidade* e *difficuldade no vocabulário empresarial*, considerando-a, desta forma, *diffícil, complicada, complexa, rigorosa, muito dura*. Por isso, é também referida a estratégia de necessidade de estudo diário.

Três alunos referem-se ainda à *diffícil pronúncia*. Apenas dois a consideram uma língua *acessível* e, apesar das dificuldades, ela é, também, considerada *motivante* e *desafiante* por dois sujeitos.

Podemos constatar que esta imagem da dificuldade da aprendizagem da língua se relaciona com a distância linguística relativamente à LM, mais especificamente às dificuldades sentidas a nível gramatical, oral e vocabular e ainda a uma aprendizagem considerada tardia.

Na verdade, estes resultados vão ao encontro da ideia geral de que a língua alemã é de difícil aprendizagem, também corroborada por Simões¹¹. Esta percepção de dificuldade pode ser uma das razões pelas quais, como referem Schmidt & Araújo e Sá (submetido a publicação), no contexto do ensino português se ouve “falar numa ‘crise do ensino de Alemão’”, havendo cada vez menos alunos inscritos a esta disciplina. Como referem as autoras, esta “‘falta de popularidade’ do Alemão poderá estar relacionada com uma multiplicidade de aspectos que emergem de diferentes contextos sócio-culturais e educativos, inter-, intra- e/ou extra-escolares que importa compreender.”

Relativamente à **distância/proximidade linguística** do Alemão com outras línguas, os sujeitos enfatizam a distância relativamente às línguas românicas e a proximidade vocabular relativamente às línguas germânicas: *O Alemão tem muito poucas ou quase nenhuma semelhanças com o português ou qualquer língua latina e há muitas palavras “parecidas” mas que têm significados totalmente opostos* (A3); *É interessante encontrar palavras muito parecidas com o Inglês* (A5).

Quanto ao papel da proximidade/distância linguística com a LM ou com outras LE na percepção de facilidade/dificuldade de aprendizagem, verificamos que um sujeito a

¹¹ Simões, Ana Raquel, *Atitudes dos alunos face à diversidade linguística e cultural: um estudo no 3º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de doutoramento em curso, Universidade de Aveiro.

considera a língua mais difícil que aprendeu, apontando como motivo a distância relativamente ao Português e outro, que residiu na Holanda, pelo contrário, considera-a a mais fácil porque é bastante próxima do Neerlandês.

Como podemos constatar, no caso deste último sujeito, o meio sócio-linguístico onde se deu a sua socialização primária torna-se determinante na sua percepção de facilidade e proximidade linguísticas. Assim, parece sobressair a ideia de que as línguas contactadas ao longo do percurso de vida podem influenciar as imagens.

Apesar de esta ser considerada uma língua difícil de aprender e distante da LM, os nossos sujeitos não reflectem com frequência acerca da **auto-regulação do processo de aprendizagem**, ou seja, acerca de estratégias para superar essas dificuldades. Alguns enfatizam a necessidade de estudo empenhado e constante: *Acima de tudo, a língua alemã se for encarada, por parte de quem a deseja aprender, com empenho, dedicação e interesse, pode tornar-se muito mais fácil de aprender (A2); ... a sua aprendizagem requer muita força de vontade e estudo (A3); É claro que como qualquer outra língua a sua aprendizagem é morosa, mas com esforço o resultado é positivo (A11).*

Quanto à **auto-avaliação das competências linguísticas e conhecimentos adquiridos**, centram-se na descrição das suas competências e dificuldades: *Confesso que até gosto mais do Alemão do que do Inglês, talvez porque não o domine tão bem, por isso tenho aquela ânsia de a aprender (A9); Neste momento estou a ter algumas dificuldades porque o vocabulário relacionado com o mundo dos negócios é bastante variado e algumas palavras são muito parecidas (A15).*

Como podemos constatar, apesar de a maioria considerar como grande dificuldade a gramática, nenhum deles se auto-avalia nesse sentido ou enfatiza estratégias de aprendizagem tendo em vista superar esse obstáculo.

De igual forma, as referências às **experiências de aprendizagem** são quase inexistentes. Na verdade, apenas um aluno se refere a este aspecto, mostrando que os níveis de exigência de aprendizagem do ensino secundário são bastante diferentes do universitário: *Quando entrei para a universidade apanhei um choque porque passei de um nível do secundário que se falava português na aula, ao universitário em que chegava à aula e tinha de perceber e falar com a professora sempre em Alemão (A9); Mas com o tempo habituei-me, e acho que é muito bom para a prática da língua, principalmente na oralidade, grande falha que trasíamos do liceu (A9).*

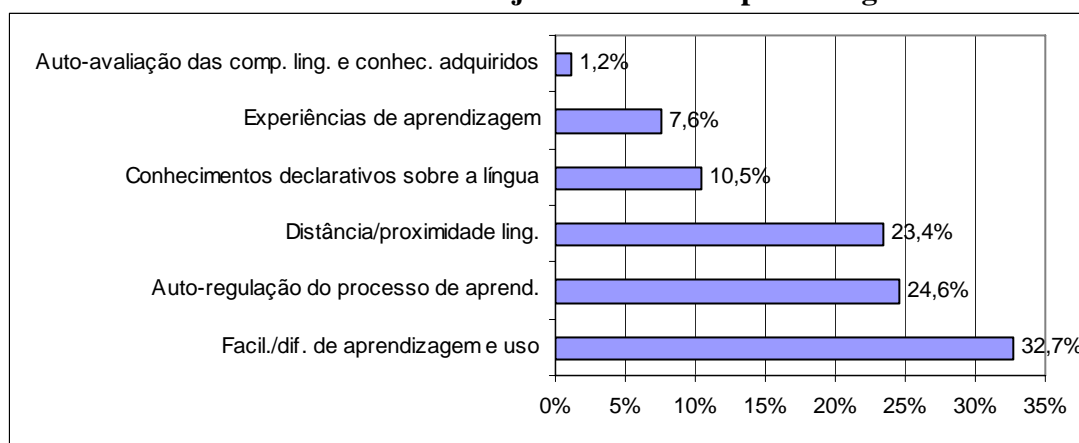
A professora da turma constata, preocupadamente, este facto. Na entrevista que com ela efectuámos afirma mesmo: *Na escola não aprenderam como falar ou quase não fizeram compreensão oral... o Alemão não é muito falado nas aulas*. A principal razão para que isto aconteça, segundo a docente, relaciona-se com o pouco à-vontade dos próprios professores nesta língua.

Finalmente, apenas dois alunos evidenciam **conhecimentos declarativos sobre a língua** ao referirem-se à sua origem e ao procederem a uma descrição gramatical: *Diria que é uma língua germânica (A1)*; *Existem quatro casos o Nominativo, o Acusativo, o Dativo e o Genitivo (A5)*.

Chinês

Quando se referem à língua chinesa enquanto objecto de ensino-aprendizagem, os alunos fazem-no da seguinte forma:

Gráfico 5. Chinês - objecto de ensino-aprendizagem



Se observarmos o gráfico apresentado, verificamos que a análise das unidades de registo revela que os nossos sujeitos se reportam com grande incidência à **facilidade/dificuldade de aprendizagem e uso da língua**, mas também com grande insistência à distância/proximidade linguística e à auto-regulação do processo de aprendizagem.

De facto, a língua chinesa é considerada pela grande maioria dos sujeitos de difícil aprendizagem, sendo que as suas dificuldades se relacionam com três domínios, também enunciados por Suoying (2002), professora destes alunos: fonética, gramática/sintaxe e escrita. No primeiro domínio são os tons da língua que mais dificuldades oferecem aos sujeitos: *O som é também uma ratoeira. Muitos sons são facilmente confundidos e só o contexto denuncia de que palavra se trata* (Ch5); *Para além dos caracteres, na língua chinesa existem tons que por vezes se tornam difíceis de pronunciar e a diferença entre tons é quase imperceptível* (Ch30). A autora acima citada aponta uma razão para esta dificuldade, relacionada com a falta de contacto informal com a língua: “... os alunos que aprendem o Chinês em Portugal não têm grandes possibilidades de praticar o Chinês fora das aulas. Daí, nos nossos cursos e para a grande maioria dos alunos, a parte oral é sempre mais fraca do que a parte escrita” (Suoying, 2002: 347).

Quanto ao domínio da gramática/sintaxe, o facto de esta língua não ter flexão gramatical é vista como uma vantagem em termos de aprendizagem: *Mas há uma vantagem gramatical que eu gosto particularmente: é o facto de não haver conjugações dos verbos no tempo e pessoa* (Ch11); *No que se refere à gramática, esta língua não é difícil pois a sua gramática é relativamente simples* (Ch13). No entanto, por antepor “rigorosamente os complementos circunstanciais ao predicado e o advérbio ao verbo” (Suoying, 2002: 347) os alunos consideram-na difícil: *Com efeito, acho que o que é mais difícil para nós é a sintaxe chinesa, quer dizer como são construídas as frases* (Ch25).

Ainda assim, é no domínio da escrita que mais dificuldades sentem, referindo-se à memorização do grande número de caracteres: *Os caracteres têm maneiras próprias de se escrever, sendo que alguns são tb um pouco difíceis de memorizar* (Ch9); *Além disso também é difícil para nós memorizar tantos caracteres* (Ch25). Para além disso, mencionam, de igual modo, as dificuldades sentidas em desenhá-los, daí as múltiplas referências à não existência de um alfabeto: *A escrita consiste na principal dificuldade dado que não escrevemos as palavras como normalmente fazemos, mas sim um conjunto de traços que resultam num carácter que designa uma palavra* (Ch32); *Quanto mais longa a frase ou texto mais traços temos que aprender e decorar* (Ch35).

Como refere Suoying, “Além disso, os caracteres em si não indicam a sua pronúncia, pelo que quando um aluno aprende um carácter novo, tem que aprender 3 coisas ao mesmo tempo: a forma (como se escreve), o sentido (o que significa) e a pronúncia (o

som e o tom)” (2002: 349): ... *é muito difícil de aprender se tivermos em conta que temos de assimilar a língua em 3 níveis: saber escrever os caracteres (os chamados “tracinhos), pronunciar o seu nome, ou seja, como se diz em Chinês, e aprender o seu significado* (Ch24).

Todas estas dificuldades fazem com que os alunos considerem a língua muito difícil de aprender, chegando mesmo um deles a afirmar: ...*a língua chinesa é uma língua muito “intellectual”* (Ch35). Na realidade, apenas dois alunos escrevem que não se trata de uma língua muito complicada de aprender: *A meu ver não é muito difícil* (Ch7); *A língua chinesa não é propriamente uma língua muito difícil* (Ch28), explicitando ambos que as dificuldades podem ser superadas com esforço/estudo contínuo.

Estes resultados vão ao encontro dos alcançados no questionário. De facto, quando interrogados relativamente à dificuldade de aprendizagem das LE estudadas até esse momento, os sujeitos apontam o Chinês como a língua mais difícil de aprender (82,7% das respostas no universo dos 52 alunos que responderam a esta questão) devido à distância linguística que mantém com a LM dos sujeitos. Assim, as diferenças interlinguísticas aos níveis do sistema de escrita, do sistema fonético e do sistema oral apresentam-se como grandes resistências a uma aprendizagem de sucesso. O facto de esta ser uma língua que em muito difere das línguas românicas e europeias exige dos alunos o desenvolvimento de competências cognitivas que lhes permitam ultrapassar as dificuldades: *difícil de escrever, difícil pronúncia, difícil de aprender, difícil compreensão, oralmente complexa*. O perfil do professor e o rápido ritmo de ensino-aprendizagem imprimido às aulas funciona, também, como um factor que conduz à dificuldade de aprendizagem.

A distância cultural é, igualmente, percepcionada como um factor gerador de dificuldades na apreensão linguística. Como sobressai da análise da questão 13.1, apenas para o Chinês surge este obstáculo, sendo que as palavras dos alunos são as seguintes: *diferenças culturais torna tudo mais difícil, uma cultura totalmente diferente o que ainda dificulta mais a aprendizagem, cultura diferente, não tem nada a ver com a cultura ocidental, cultura oriental muito diferente da ocidental*. Daí que a língua chinesa se apresente como *exótica, oriental e directamente relacionada com a cultura*.

Como constatámos, as dificuldades sentidas pelos alunos relacionam-se com a percepção de **distância linguística** que não se desenha apenas relativamente ao Português, mas também relativamente a outras línguas já contactadas: *A língua chinesa é uma língua*

que comparada com aquelas que estamos habituados a lidar: Inglês, Francês, Italiano, Português, torna-se bastante diferente (Ch3); Por ser uma língua oriental, é completamente diferente das línguas europeias, nomeadamente das que vêm do germânico, do latim etc (Ch9).

Esta distância é percebida ao nível da ausência de um alfabeto, da fonética e da gramática e sintaxe, os grandes domínios onde se centram as dificuldades de aprendizagem dos alunos: *Escreve-se de maneira diferente com símbolos que muitas das vezes têm um segundo significado, sons diferentes ao nosso ouvido, e tem uma gramática digamos engraçada para não dizer diferente (Ch3); Por isso, tanto a escrita como a pronúncia e a própria estrutura das frases tem características bastante singulares (Ch9).*

Estas imagens acerca da dificuldade de aprendizagem e da distância linguística, conduzem os alunos a uma constante **auto-regulação do processo de aprendizagem**, o que não acontece com as outras línguas, como veremos. Desta forma, e para que os conhecimentos adquiridos não sejam olvidados, os alunos referem i) a necessidade de estudo diário (*Para aprender chinês é necessário estudar diariamente, Ch2; O aspecto menos aliciante, é o facto de ser uma língua que requer um estudo muito intensivo e diário, porque se não o que é aprendido nas aulas é rapidamente esquecido, ou seja, tem que ser todos os dias lembrado, Ch8*); ii) a necessidade de dedicação, esforço, empenho (*O conselho que eu daria a uma pessoa que quisesse aprender chinês era: Força, mas está consciente que tens que estudar bastante, Ch2; Requer muito esforço, Ch22*); iii) a memorização de caracteres (*Somos obrigados a memorizar uma grande quantidade de caracteres, Ch28*); iv) a necessidade da prática oral da língua (*É uma língua que exige não só a prática escrita dos caracteres chineses, mas também a prática oral do Pinyin e dos respectivos tons, Ch14*); v) a necessidade da assiduidade às aulas (*Claro que requer mais assiduidade do que qualquer outra língua, Ch4; ... basta não faltar às aulas e estar concentrado nas mesmas, Ch33*); vi) e, finalmente, a importância do estudo acompanhado (*No entanto, com a assistência assídua às aulas, estudo acompanhado e estudo regular em casa, a língua chinesa torna-se menos complicada e até mais fácil de aprender e apreciar, Ch24*).

Constatamos que a forma como os nossos sujeitos descrevem as estratégias de aprendizagem a colocar em prática em Chinês vai ao encontro do discurso da professora da disciplina. De facto, através das duas aulas que gravámos e transcrevemos, verificamos que

todas as estratégias mencionadas são enfatizadas por ela. Poderemos depreender, daqui, o papel do professor e das suas percepções na construção e consolidação de imagens respeitantes à facilidade/dificuldade e estratégias de aprendizagem dos alunos. Como verificámos, na construção do nosso quadro teórico, algumas investigações enfatizam este papel, como por exemplo De Pietro & Müller (1997), numa análise centrada na construção de imagens na comunicação em aula de Alemão, quando concluem que as imagens da língua manifestadas pelos alunos expressam-se no discurso dos professores, que as validam e reforçam.

Apesar de todas as exigências que o Chinês apresenta para os nossos sujeitos, estes referem também que a língua é bastante interessante e não é impossível de aprender: *Contudo é uma língua de extremo interesse e, muito esforço e dedicação, são tudo o que precisas para ter sucesso a aprendizagem* (Ch5); *... mas tudo se consegue com trabalho e é isso que eu penso* (Ch7).

Ainda assim, apenas dois alunos **auto-avaliam as competências linguísticas e conhecimentos adquiridos**: *Não sei se no futuro vou utilizar o chinês no meu dia-a-dia, nem se vou ter capacidades para tal* (Ch20); *E como não podemos praticar frequentemente a língua, vamos esquecendo muita coisa* (Ch25).

Por outro lado, as reflexões acerca das **experiências de aprendizagem** também são reduzidas. O papel do professor adquire aqui alguma importância, sendo reforçado o seu contributo na crescente motivação dos aprendentes: *Para finalizar, há que referir que o facto de termos professoras que são chinesas faz com que os alunos se sintam mais motivados e empenhados em estudar cada vez mais e melhor a língua chinesa* (Ch8); *Na verdade é uma língua bastante interessante de se estudar e aprender, também isso com a ajuda da professora que é bastante prestável* (Ch17).

Alguns sujeitos posicionam-se afectivamente face à experiência de aprendizagem da língua: *Quando tive o 1º contacto com o chinês (numa aula de chinês) achei muito interessante* (Ch1); *Apesar das dificuldades, é extremamente interessante a sua aprendizagem, e para quem tiver gosto em o fazer as dificuldades acabam por não existir* (Ch28); *Apesar do 1º contacto ser bastante estranho, à medida que vamos entrando no ‘jogo’ de memorizar os vários desenhos, torna-se bastante interessante, nomeadamente quando conseguimos construir a nossa 1ª frase com cabeça, tronco e membros* (Ch31).

No entanto, não deixam de referir a surpresa inicial do contacto formal com ela: *À priori, o primeiro contacto com a língua chinesa é quase um choque (Ch5); A língua chinesa foi uma grande surpresa para mim (Ch30).*

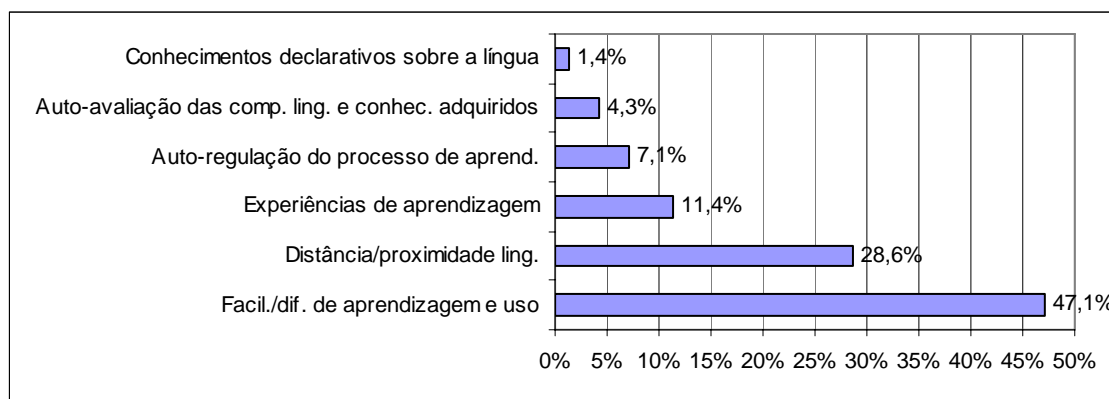
O facto de esta ser uma língua curricular nova e que se lhes apresenta tão diferente, leva os alunos a descrevê-la mais exaustivamente, demonstrando **conhecimentos declarativos** sobre ela. Assim, os sujeitos descrevem a escrita e a quantidade de caracteres: *Na língua chinesa há mais de 10 mil caracteres (Ch9); A sua escrita é da esquerda para a direita, usando um ou dois caracteres para formar uma palavra (Ch16); e descrevem os tons: ...existem 4 tipos de tom de voz diferentes para falar chinês, sendo que cada caracter tem um tom próprio para se pronunciar, sendo que alguns também podem ser átonos (Ch9).* Alguns mencionam ainda os dialectos existentes na China (*De facto, a China é um país onde existem muitos dialectos, Ch10*) e outros referem as origens da língua chinesa (*A língua chinesa deriva da pictografia, ou seja, cada caracter tem origem num símbolo ou em vários símbolos que, ao longo de milhares de anos, sofreram alterações tornando-se nos caracteres que hoje estudamos, Ch11*). Para além disso, explicitam a relação caracteres/significado: *É engraçado constatar como alguns caracteres estão tão relacionados com o seu significado. A maneira como são feitos, o facto de, às vezes, um caracter ser composto por dois caracteres, cuja junção dá uma palavra relacionada com esses mesmos caracteres (Ch22).*

Constatamos que esta descrição da língua é apreendida em sala de aula, na medida em que estes são aspectos referidos pela professora nas aulas que observámos, principalmente quando são mencionadas as dificuldades de aprendizagem sentidas pelos alunos.

Francês

Enquanto objecto de ensino-aprendizagem, a língua francesa parece ser percebida, primordialmente, em termos de **facilidade-dificuldade de aprendizagem e uso**, seguindo-se a imagem da sua **distância/proximidade linguística** relativamente à LM e outras LE.

Gráfico 6. Francês - objecto de ensino-aprendizagem



Grande parte dos sujeitos percepção o Francês como uma língua difícil de aprender. As dificuldades demonstradas relacionam-se, quase exclusivamente, com o domínio gramatical: *É a língua com a gramática mais complicada* (F3); *A língua francesa é extremamente complicada na parte gramatical* (F21). Esta parece-nos ser uma percepção bastante estereotipada, na medida em que, como veremos à frente, a língua inglesa surge aos nossos sujeitos como sendo bastante fácil devido à componente gramatical, enquanto o Francês se lhes apresenta difícil gramaticalmente, quando é da mesma família que o Português. Parece-nos, desta forma, que se trata de estereótipos relativamente às línguas que circulam numa memória colectiva. Luísa Solla, citada num artigo publicado no jornal *Público* e a que tivemos acesso via *internet*, corrobora isto mesmo: “O francês continua a ser mais difícil por causa da gramática, dizem os estudantes. Mas se conhecerem a gramática portuguesa, o estudo fica facilitado para qualquer outro idioma de origem românica” (Wong, 2005: 2)

No entanto, alguns consideram-na de fácil aprendizagem: *É no entanto uma língua acessível e não muito difícil de aprender* (F1); *Diria-lhe tb q ã é das línguas mais difíceis de aprender sobretudo para portugueses* (F4).

Os resultados do questionário (questão 8) corroboram esta análise. Assim, embora se apresente *fácil* e *acessível* para alguns, certos alunos apontam as dificuldades sentidas aos níveis gramatical e fonético em língua francesa: *complicada nos tempos verbais, com muita gramática, complicada de falar*. Apenas seis alunos consideram esta língua como a mais fácil que já estudaram (questão 12) e os motivos apontados centram-se na proximidade linguística com a LM e na relação afectiva estabelecida com a língua. De facto, nenhum aluno a aponta como a mais difícil até aqui estudada.

Apesar das dificuldades de aprendizagem, o Francês apresenta-se para os nossos sujeitos bastante próximo do Português devido, primordialmente, ao facto de ambas serem línguas românicas e partilharem uma componente gramatical semelhante: *Diria-lhe tb q ã é das línguas mais difíceis de aprender sobretudo para portugueses, visto que ambas tiveram as mesmas origens, ou seja, latim* (F4); *A língua francesa ... parecida com a nossa língua o que facilita em muitos casos a compreensão oral e escrita* (F9).

Como se pode observar pelos exemplos, esta percepção de proximidade é para alguns sujeitos um factor que contribui para a percepção de facilidade de aprendizagem. Estes resultados são corroborados pelos resultados do questionário, uma vez que a principal justificação apontada para que a língua francesa seja considerada a mais fácil de aprender e de *fácil compreensão*, prende-se, essencialmente, com a proximidade com a língua portuguesa. Ainda nas composições, dois sujeitos consideram que é distante da sua LM, no entanto, não especificam claramente a que níveis: *A língua Francesa é uma língua bastante diferente do português* (F16); *A língua francesa é diferente do português. Tem os mesmos signos, mas com significados diferentes* (F8).

Embora seja considerada, pela maioria, como uma língua difícil, poucos são os alunos que reflectem acerca da **auto-regulação do processo de aprendizagem**. Os que o fazem, enfatizam a necessidade de muito estudo, empenho e dedicação: *A sua aprendizagem requer, num nível inicial, muito estudo* (F5); *Embora a partir de um certo nível requira muito empenho e dedicação* (F7); *Apesar de tudo a língua francesa, com esforço, dedicação, empenho, acho que não faço isso todos os dias* (F25).

Ainda em menor número, surgem ocorrências relativas à **auto-avaliação das competências e conhecimentos adquiridos**: *Tem os mesmos signos, mas com significados diferentes. Para mim, essa diferença não me é difícil de compreender e interiorizar pois nasci num país francófono* (F8); *... apesar de eu tentar falar a língua, não passo disso* (F25); *A sua gramática também nos causa um grande impacto, por isso eu prefiro falar, do que escrever* (F25).

Relativamente às **experiências de aprendizagem**, e tal como surgiu na língua alemã, é elaborada uma comparação entre as experiências de aprendizagem no ensino secundário e no ensino superior, centrada nos conteúdos ensinados/aprendidos, na avaliação obtida: *...a minha opinião sobre a língua era muito mais positiva à uns anos atrás (no secundário) onde o conteúdo da disciplina de francês era adequado e permitia-*

nos praticar abundantemente a oralidade” (F1); Neste momento penso que a disciplina está completamente desadequada às nossas necessidades e a minha prática oral está bastante limitada (F1); É a única disciplina onde se nota uma discrepância enorme nas notas q me foram atribuídas desde o momento em q tomei contacto com ela (F1). Neste caso, apercebemo-nos que as experiências de aprendizagem deste aluno no ensino superior, nomeadamente o papel do professor, os conteúdos leccionados e o processo de avaliação condicionam a sua relação com a língua e que ele está consciente disso mesmo: *Este meu comentário é assim de tudo para perceberem como o conteúdo e a maneira como é leccionada uma língua pode influenciar positiva ou negativamente uma opinião e o gosto por essa mesma língua” (F1).* Também um outro sujeito afirma: *Já gostei mais de aprender francês; de há uns tempos para cá, tenho-o achado bastante repetitivo (F18).*

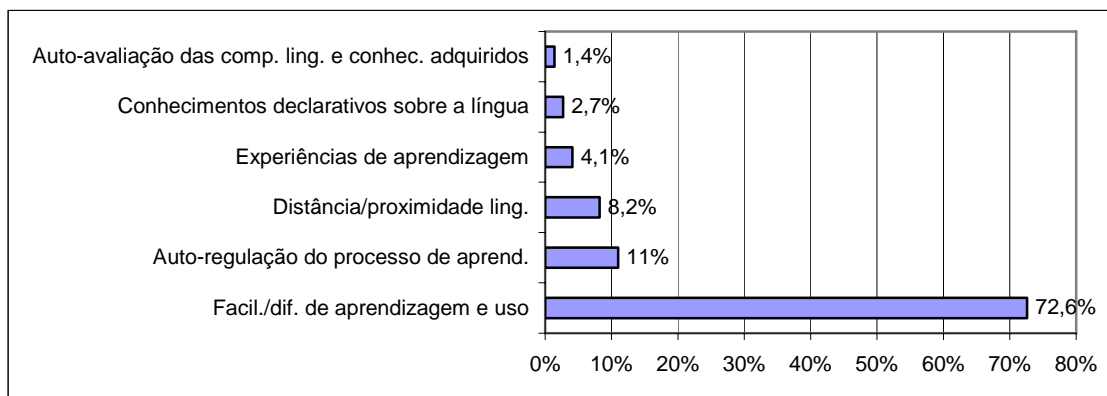
De facto, é notório que estes aprendentes constroem uma relação com a língua que parece “trouver son ancrage dans des pratiques scolaires” (Perrefort, 2001:138). Assim, as imagens demonstradas enfatizam a necessidade de, ao investigarmos as imagens acerca das LE, nos colocarmos algumas questões relacionadas com o passado educativo e particularmente com o percurso escolar dos sujeitos. Como podemos constatar, a natureza dos conteúdos leccionados é um importante aspecto interferente na relação que se estabelece entre aluno/língua, na medida em que os sujeitos em causa parecem não entender os objectivos da aprendizagem e as actividades didácticas que daí derivam (numa mesma conclusão, cf. Chambers, 1999).

Finalmente, a subcategoria **conhecimentos declarativos sobre a língua** adquire uma relevância quase nula, surgindo apenas uma ocorrência: *O francês tem uma riqueza gramatical extremamente grande assim como os verbos, pronomes, proposições e pequenas expressões (F11).*

Inglês

O gráfico abaixo ilustra a forma como a língua inglesa, enquanto objecto de ensino-aprendizagem, é percebida pelos sujeitos.

Gráfico 7. Inglês – objecto de ensino-aprendizagem



Como podemos constatar, sobressai aqui largamente a subcategoria **facilidade/dificuldade de aprendizagem e uso**.

Enquanto o Alemão, o Chinês e até o Francês se apresentam, como vimos, para estes alunos, como línguas de difícil aprendizagem, o Inglês afigura-se para a quase totalidade como uma língua extremamente fácil. Esta facilidade deriva, essencialmente, da percepção da existência de uma gramática simples (*Por exemplo a conjugação dos verbos é fácil porque, normalmente a primeira e segunda pessoas do singular, a 1ª e a terceira do plural conjugam-se da mesma maneira; só a terceira pessoa do singular é que se conjuga de maneira diferentes*, I22) e de ser uma língua de fácil compreensão devido ao constante contacto formal e informal com ela (*É uma língua não muito difícil de aprender até pela facilidade como a ouvimos*, I23).

Na verdade, apenas dois alunos a consideram difícil de aprender: *A língua inglesa é, a meu ver, uma língua extremamente complexa no que respeita alguma parte da sua gramática* (I39); *O Inglês é, contudo, uma língua cheia de ‘ratoeiras’, onde os ‘false friends’ nos confundem, e mesma a estrutura gramatical chega a ser confusa* (I7).

Também nos questionários, 41 alunos (num universo de 53) consideram a língua inglesa como a mais fácil de aprender, sendo que a principal razão apontada é o contacto informal (*mass media*, música, filmes, *internet*) que mantêm com ela.

Que o Inglês apareça tão bem representado neste descritor não é, para nós, surpreendente se tivermos em conta que, em Portugal, assume uma posição preponderante na televisão, no cinema, uma vez que não há dobragens, na rádio e na imprensa. Não podemos também esquecer a predominância desta língua na *internet*, instrumento de informação e comunicação cada vez mais importante e utilizado no dia-a-dia. Este contacto

constante com a língua conduz os sujeitos a atribuírem-lhe um maior grau de facilidade, mas também uma importância fulcral que se traduz num elevado valor instrumental (como veremos à frente).

Para além da importância que adquirem os contactos informais, constatamos que a relação afectiva estabelecida com as LE pode funcionar como factor propulsor de uma aprendizagem de sucesso, ou pelo contrário, como inibidor. Quatro ocorrências (questão 12.1) remetem para esta relação afectiva positiva que justifica a facilidade de aprendizagem, referindo os sujeitos *gosto pessoal* e *sonoridade agradável*. No entanto, para um aluno, a relação afectiva negativa estabelecida com o professor, fá-lo apontá-la como a língua mais difícil de aprender: *Andava no 5º ano e achava muito difícil. Deve ter sido por causa do professor* (Q36).

Como é considerada uma língua fácil de aprender, é compreensível que os sujeitos não reflectam grandemente acerca da **auto-regulação do processo de aprendizagem**; no entanto, alguns apontam a necessidade de estudo, empenho, leitura, contacto informal com a língua: ... *como qualquer outra língua também necessita de muito estudo e prática* (I6); *Para uma boa aprendizagem penso que será importante ler muito, ouvir muito (filmes e outros)* (I6). Dois alunos referem, por outro lado, que, para se ter sucesso na aprendizagem, não é necessário um grande esforço: ... *basta empenharmo-nos o mínimo para conseguir falar razoavelmente bem* (I2); *Não exige uma dedicação de alto nível pois por vezes acabamos por ‘apanhar’ muitas expressões através da televisão* (I37).

A terceira subcategoria que se realça é a **distância/proximidade linguística**. Alguns sujeitos consideram-na distante do Português (LM) aos níveis da estrutura frásica e gramatical: *A língua Inglesa é uma língua diferente do português. Essa diferença vê-se nas estruturas da frase, no significado dos signos* (I12); *A língua Inglesa difere em algumas coisa da língua portuguesa, a nível gramatical o que não a torna mais difícil, por exemplo o facto de os verbos não serem tão complicados como em português, o facto de não existir diferenças entre o tu, o você ou o senhor, facilita a expressão* (I25). Por outro lado, alguns consideram-na lexicalmente próxima do Latim e do Alemão: ...*assim, poderemos constatar que por exemplo a palavra em inglês ‘school’ em latim é ‘scola’* (I18); *A língua em si advém de um conjunto de línguas entre si diferentes e por isso notamos muitas vezes semelhanças com o Alemão, o Latim etc* (I38).

Quanto às **experiências de aprendizagem**, verificamos que poucas são as reflexões sobre elas; os sujeitos que o fazem, descrevem o seu primeiro contacto com a língua, enfatizando-o como prazeroso, na medida em que a aprendizagem se lhes apresenta sem dificuldades: *Quando contactei pela primeira vez com a língua inglesa fiquei surpreendida com a rapidez com que podemos aprendê-la. Por este motivo, por ser uma língua acessível aconselharia qualquer pessoa a aprender inglês, dando-lhe a certeza de que teria sucesso na sua aprendizagem* (I44).

Também no que concerne aos **conhecimentos declarativos sobre a língua**, as ocorrências são bastante diminutas. As duas únicas ocorrências nesta subcategoria referem-se às suas origens linguísticas e culturais: *A língua Inglesa deriva do indo-europeu com certas palavras do latim* (I18); *Primeiro explicava-lhe as origens da língua Inglesa, ou seja, diria-lhe que teve origem de várias culturas como os célticos, romanos, anglo-saxónicos etc. Todo o conjunto destes povos bárbaros que chegaram a habitar a ilha, e foi essa mesma vivência, que nos levou ao Inglês de hoje* (I38).

Em último surge a **auto-avaliação das competências linguísticas e conhecimentos adquiridos**. De facto, apenas um aluno auto-avalia as competências linguísticas ao referir: *Costumo ter problemas com a ordem das categorias gramaticais na frase*” (I7).

Em síntese, podemos afirmar que nesta categoria sobressai largamente o descritor *facilidade/dificuldade de aprendizagem* em todas as línguas. Este resultado acaba por não ser surpreendente na medida em que as línguas são aprendidas em contexto formal e os alunos avaliam-nas tendo em conta aspectos processuais.

Enquanto que o Alemão, o Chinês, e até o Francês, são percepcionadas como línguas difíceis de aprender, o Inglês, pelo contrário, é entendida como uma língua muito fácil. De facto, quando inquiridos, especificamente, acerca da facilidade de aprendizagem das LE que fazem parte do currículo da licenciatura que frequentam (questões 13 e 13.1 do inquérito por questionário), os sujeitos apontam o Inglês como a língua mais fácil (81% das respostas no universo total dos alunos) e a menos fácil o Chinês (classificada por 95% dos alunos nas posições 3 e 4). Nas posições intermédias situam-se o Francês e o Alemão, sendo que o Francês ocupa uma posição preponderante no grau 2 e o Alemão no grau 3. No quadro seguinte apresentamos os dados organizados, fazendo-se notar que 15 alunos

não inscritos a Alemão e 10 alunos não inscritos a Francês quiseram também considerar estas línguas nas suas respostas.

Quadro 10. Grau de facilidade conferido às LE do currículo

<div> <div>Grau de facilidade (em %)</div> <div>Línguas</div> </div>	+ fácil _____ - fácil				Nº total de respostas
	1	2	3	4	
Alemão (opção de 22 alunos)	5,4	32,4	46	16,2	37
Chinês	3,8	1,9	57	38	53
Francês (opção de 31 alunos)	14,6	76	9,8	---	41
Inglês	81	17	---	1,9	53

Para além disso, podemos concluir também que os motivos apontados para justificar a facilidade de aprendizagem das línguas se apresentam em menor número quando comparados aos apontados para justificar a dificuldade, variando os dois consoante as línguas em causa.

Na atribuição do grau de facilidade/dificuldade, encontramos algumas imagens estereotipadas, como, por exemplo, as que se referem à dificuldade gramatical do Francês e à facilidade neste campo no que concerne a língua inglesa.

Quanto à subcategoria *distância/proximidade linguística*, constatamos que não adquire grande relevo para o Alemão e Inglês, mas para o Francês e Chinês surge com alguma importância. No caso do Francês, os sujeitos realçam a proximidade com a língua portuguesa, enquanto no caso do Chinês enfatizam a distância não só relativamente ao Português, mas também relativamente às outras LE contactadas.

Relacionadas com as subcategorias *facilidade/dificuldade de aprendizagem e distância/proximidade linguística* encontram-se a *auto-regulação do processo de aprendizagem* e a *auto-avaliação das competências linguísticas e conhecimentos adquiridos*. Os nossos resultados mostram que, relativamente à primeira, os alunos contemplam-na, essencialmente, nas línguas inglesa e chinesa e por motivos contrários.

Relativamente à *auto-avaliação das competências e conhecimentos adquiridos*, os alunos mencionam-na muito pouco nas quatro línguas, o que parece demonstrar uma falta de reflexão e práticas de auto-avaliação.

Quanto à subcategoria *experiências de aprendizagem*, as referências são bastante diminutas nas quatro línguas. Realça-se aqui a figura do professor ao nível da língua chinesa, na medida em que os sujeitos enfatizam o seu papel positivo no reforço da motivação que sentem para a aprendizagem.

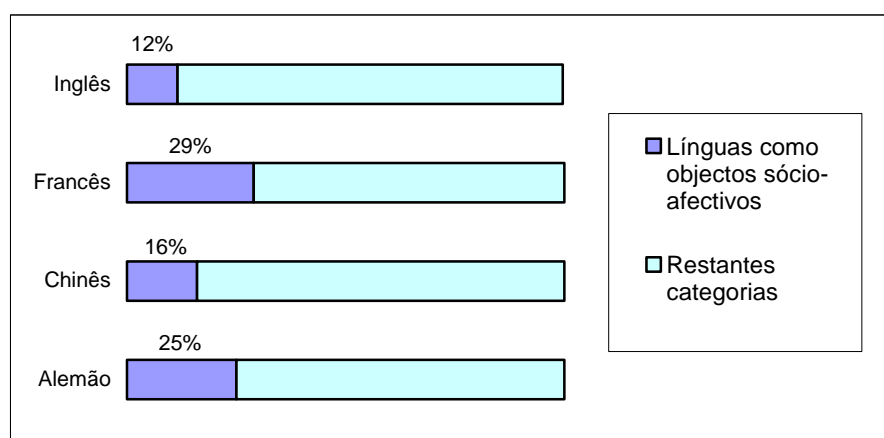
A subcategoria *conhecimentos declarativos sobre a língua* é também pouco significativa no âmbito da categoria *língua como objecto de ensino-aprendizagem*, destacando-se apenas para o Chinês.

A nosso ver, esta oscilação de imagens relativamente às quatro línguas indicia que os factores que estão na origem da sua construção também são diferentes.

4.1.2. As LE como objectos afectivos

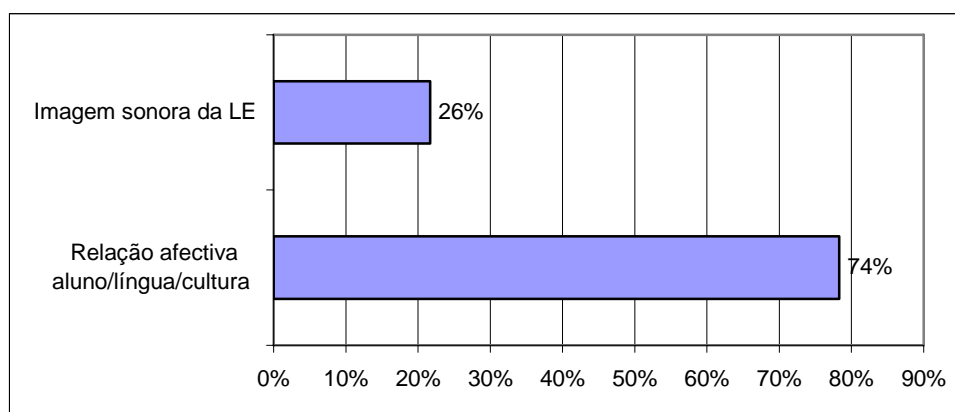
A análise das composições escritas evidenciou que as línguas são também entendidas como objectos com os quais os sujeitos se relacionam afectivamente: Alemão (25% das ocorrências nesta língua), Chinês (16% das ocorrências nesta língua), Francês (29% das ocorrências nesta língua) e Inglês (12% das ocorrências nesta língua), sendo que, numa primeira análise, esta relação adquire maior relevo nas línguas alemã e francesa:

Gráfico 8. As 4 línguas como objectos afectivos



Como já referimos anteriormente, a imagem das LE enquanto objectos afectivos é percebida pelos nossos sujeitos em duas perspectivas: *relação afectiva aluno/língua/cultura* e *imagem sonora da LE*. Vejamos, através do gráfico seguinte, como surgem estes dois descritores no nosso corpus:

Gráfico 9. Línguas como objectos afectivos - total do corpus



Como podemos verificar, as imagens mais recorrentes nesta categoria (e para as quatro línguas) relacionam-se, maioritariamente, com a *relação afectiva* que o aluno estabelece com a língua/cultura no que concerne, como referimos no capítulo anterior, ao prazer/desprazer provocado pelo contacto com a língua, à simpatia/antipatia por ela e seus locutores, ao fascínio pela língua/cultura, à curiosidade relativamente a ela, aos seus falantes, ao país onde é falada, ao afecto pela língua pelo facto de ser a sua LM ou por ser falada por familiares e/ou amigos. Seguem-se-lhe, muito inferiormente, as imagens relativas às impressões sonoras da língua.

No que concerne à relação afectiva aluno/língua/cultura, verificamos que esta se manifesta de diversas formas, sendo que os sujeitos mantêm relações afectivas subjectivas com as línguas/culturas, que poderemos aqui qualificar de pendor positivo ou negativo, e que se expressam nos seguintes moldes:

Quadro 11. Relação afectiva aluno/língua/cultura

Pendor positivo	Pendor negativo
<ul style="list-style-type: none"> ▪ agrado/fascínio pela LE: <i>elegante, charmosa, atraente, romântica...</i> ▪ fascínio pela componente cultural da LE ▪ fascínio pelos locais onde a LE é falada ▪ prazer/agrado provocado pelo contacto e utilização da LE 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ desagrado pela LE: <i>rígida, monótona...</i> ▪ desagrado pela componente cultural da LE ▪ desinteresse provocado pela falta de contacto informal com a LE ▪ desinteresse provocado pela distância LE/LM ▪ desinteresse pela disciplina escolar

Como podemos verificar, quando se referem de forma afectiva positiva às LE, os sujeitos enfatizam o interesse que estas lhes provocam devido a particularidades próprias: *Pessoalmente, gosto de inglês na generalidade porque acho que é uma língua com características interessantes* (I13). Outros, por sua vez, procedem a personificações das línguas, podendo-se inferir relações de metonímia com o povo: *A língua francesa é... atraente pelo seu porte romântico* (F12).

Para além do agrado pela língua, os sujeitos também se referem ao prazer provocado pela sua utilização: *Esta língua é tipo o chocolate a derreter na boca, a sensação é maravilhosa* (F25).

Associados à LE surgem, por vezes, os países e cidades onde é falada e que provocam nos sujeitos uma curiosidade e fascínio: *Além disso, ainda mais bonita que a língua é a cidade de Paris, mundialmente conhecida e apreciada pela majestosa construção da Torre Eiffel* (F12). Relacionado com estes aspectos, os sujeitos também se referem à atracção pela componente cultural que a LE encerra: *...sou uma eterna apaixonada pela língua chinesa, bem como pela cultura* (Ch7).

Num sentido inverso, a relação afectiva de pendor negativo que os sujeitos constroem com as LE tem em conta o desagrado que sentem relativamente a elas, associado a gostos pessoais: *Para ser sincera o francês não é das minhas línguas favoritas* (F14), e também o desagrado para com a componente cultural, funcionando como um factor de afastamento sujeito/língua: *Acima de tudo penso que a grande diferença (e também talvez o que me possa fazer desgostar ainda mais desta língua) é a cultura* (Ch23).

Esta relação afectiva de pendor negativo também se manifesta nas caracterizações das línguas desenhadas pelos sujeitos, onde se podem vislumbrar relações de metonímia: ... *acho-a também uma língua um pouco monótona, rígida e muito formal* (A6).

Para além destes aspectos, manifesta-se igualmente no desinteresse descrito pelos alunos, provocado por três causas: i) falta de contacto informal com a LE: ...*pode tornar-se desinteressante na medida em que não é uma língua que se ouve ou com a qual se está em contacto no nosso dia-a-dia, como é o caso do Inglês, que só por isso já motiva as pessoas a saber cada vez mais sobre a língua* (A2); ii) distância LE/LM: *O 1º contacto com esta língua nem sempre é fácil ou agradável para uma pessoa cuja língua materna seja o português, pois é uma língua que tem certas particularidades que a tornam peculiar* (A3); iii) desagrado pela disciplina escolar: *Muito sinceramente penso que não seria a pessoa mais adequada para falar sobre a língua chinesa a outras pessoas pois devo confessar que não é das disciplinas que mais me atrai* (Ch23).

Relativamente à imagem sonora, verificamos também que os sujeitos se referem a alguns aspectos que os levam a aproximar-se ou a afastar-se das LE. Como podemos constatar pelo quadro abaixo, estas imagens são, essencialmente, de pendor positivo, manifestando-se nos seguintes moldes:

Quadro 12. Imagem sonora

Pendor positivo	Pendor negativo
<ul style="list-style-type: none"> ▪ atracção pela riqueza fonética da LE ▪ atracção pela sonoridade <i>bela, romântica, melodiosa, melódica, musical, harmoniosa, expressiva</i> da LE (possíveis relações de metonímia) <p style="text-align: center;">↓</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ sonoridade provocadora de sensações/sentimentos agradáveis ▪ sonoridade percebida como marca distintiva da LE 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ comparação dos sons desconhecidos com os sons familiares <p style="text-align: center;">↓</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ estranheza perante a sonoridade da LE: <i>pouca harmoniosa, estomacal, áspera, rude, agressiva e rispida</i> (possíveis relações de metonímia)

Como podemos constatar, os sons das línguas despertam nos sujeitos sentimentos de atracção, mas também de estranheza e afastamento. Quanto aos primeiros, referem-se à riqueza fonética das LE: ... *tem um atractivo especial, graças à sua riqueza fonética* (A6), e caracterizam-na com adjectivos que deixam antever possíveis relações metonímicas com o povo: *A língua francesa tem uma melodia engraçada, dinâmica, atractiva, sensual... é uma língua cheia de vida* (F8).

Estas características parecem provocar nos sujeitos sentimentos agradáveis: *Tem uma melodia bonita, uma melodia que não só passa, mas que também te toca, tu sente-la, porque ela toca-te no coração* (I12). Para além disso, a sonoridade é percebida como marca distintiva da LE: *Existe também uma sonoridade muito própria nesta língua que acho ser diferente das restantes o que lhe confere talvez um carácter mais selecto do que se pode encontrar noutras línguas* (F7).

Por outro lado, a estranheza dos sujeitos perante as LE advém da delineação de uma comparação entre os sons familiares (da LM ou de outras LE) e sons que se apresentam desconhecidos ou mais afastados dos normalmente contactados: ... *os sons são mais “bruscos”, mais ásperos comparado com o português* (A4). Também aqui podemos descortinar possíveis relações de metonímia.

Vamos, de seguida, observar como surgem estes descritores, nos imaginários dos sujeitos, para cada uma das línguas do currículo da licenciatura que frequentam.

Alemão

Enquanto objecto afectivo, os nossos sujeitos manifestam com a língua alemã uma relação de tendência primordialmente positiva.

Desta forma, descrevem-na com os seguintes adjectivos: *interessante, rica estimulante, desconhecida, agradável: ... é muito interessante, pois é ao mesmo tempo rica, complexa e completa* (A6). Um refere mesmo que é a sua língua preferida: *Apesar de ser uma ‘língua de trapos’ para muita gente que a ouve, para mim é a minha língua preferida* (A9).

No entanto, alguns não se situam nesta orientação na medida em que a consideram: *... desinteressante na medida em que não é uma língua que se ouve ou com a qual se está em contacto no nosso dia-a-dia, como é o caso do Inglês, que só por isso já motiva as pessoas a saber cada vez mais sobre a língua (A2); O 1º contacto com esta língua nem sempre é fácil ou agradável para uma pessoa cuja língua materna seja o português, pois é uma língua que tem certas particularidades que a tornam peculiar (A3); ...acho-a também uma língua um pouco monótona, rígida e muito formal (A6).*

Como verificamos, este afastamento relativamente à língua relaciona-se com a falta de contacto com ela. De facto, constatamos que este factor é propulsor de imagens menos positivas, não só relativamente à percepção de facilidade/dificuldade de aprendizagem, mas também à relação afectiva aluno/língua. Para além disso, a distância linguística LE/LM pode também ser uma condição que contribui para o desprazer no contacto com a língua. Daí que no questionário seja referido que se trata de uma língua *diferente e estranha*. A professora da turma (na entrevista) refere mesmo que o contacto informal dos alunos com a língua é bastante diminuto, apontando este facto como contribuindo para a falta de motivação para a aprendizagem.

Relativamente às **imagens sonoras**, constatamos que se situam, essencialmente, numa tendência negativa. De facto, apenas dois alunos se referem positivamente à sonoridade da língua: *Certas palavras podem também adquirir um carácter cómico em termos de fonética (A3); Talvez mesmo pela sua sonoridade que me fascina (A9)*. Também nos dados do questionário apenas um sujeito se refere a ela como sendo *melodiosa*.

As imagens negativas centram-se, então, na pronúncia e sonoridade diferentes, que provocam um sentimento de estranheza, e na dificuldade em reproduzi-las: *A pronúncia das palavras pode parecer um pouco estranha e às vezes parece que tem um carácter ‘agressivo’ (A3); ... os sons são mais ‘bruscos’, mais ásperos comparado com o português (A4); Tem sons muito peculiares que não são fáceis de reproduzir pelo menos para nós (A6)*. Também nos questionários os alunos descrevem a língua como sendo *pouco harmoniosa, estomacal, áspera, rude, agressiva e ríspida*.

Chinês

Quando se referem à língua/cultura chinesas em termos afectivos, os sujeitos mostram manter com elas uma relação afectiva significativa que se orienta em diferentes direcções. Já as imagens sonoras são bastantes diminutas no nosso corpus, o que se compreende no âmbito das análises anteriores.

Interessa agora explicitar em que parâmetros se relacionam afectivamente os alunos com a língua/cultura. Antes de mais, constatamos que a **relação afectiva** estabelecida é quase inteiramente positiva. Este resultado pode ser surpreendente na medida em que é uma língua considerada, pela grande maioria dos sujeitos, extremamente difícil de aprender, pelos motivos já explicitados. Desta forma, verificamos que o facto de assim ser considerada não influencia negativamente a relação afectiva com ela.

Nas composições, os alunos referem-se ao carácter exótico, belo e interessante da língua e da cultura chinesas: *... é muito interessante e bonita* (Ch2); *...é uma língua extremamente exótica* (Ch6); *Acho a língua chinesa bastante interessante assim como a cultura da China* (Ch20); *A cultura chinesa parece me tb interessante, já q td o q nós não conhecemos cativamos* (Ch35).

A relação afectiva com esta língua tem, então, muito em conta a estranheza dos sujeitos perante uma língua tão diferente, sobressaindo a escrita: *...continuo a achar que é sem dúvida uma língua bonita pela sua grafia e misteriosa* (Ch1); *É encantador... porque parece que cada símbolo tem vida* (Ch5); *... não sabia que ia estudar uma língua com arte e ornamentos* (Ch18); *A sensação é estranha e ao mesmo tempo dispara em mim uma curiosidade imensa de decifrar caracter a caracter para poder perceber como se comunica numa língua que se torna apaixonante* (Ch18); *... os caracteres são desenhos pintados a pincel, que fica algo de uma beleza diferente* (Ch21).

Para além do fascínio suscitado pela componente cultural e da escrita, alguns sujeitos referem ainda o prazer em poder vir a falar a língua: *A ideia que eu tinha inicialmente sobre a língua chinesa era que seria bem engraçado poder comunicar nesta língua* (Ch1); *... só o orgulho de dizer que sabemos falar chinês ultrapassa esse obstáculo* (Ch18).

Nos questionários, verificamos também que o Chinês se apresenta para este público como um objecto de afectos, dotado de um marcado valor simbólico: *interessante, engraçada, atraente, apaixonante, estimulante, entusiasmante, fascinante*, mas ao mesmo

tempo *diferente, estranha, esquisita, invulgar, peculiar*, insistindo os sujeitos sobre as suas diferenças relativamente às línguas ocidentais. Apenas dois alunos a caracterizam como *aborrecida* e um outro como *pouco interessante*.

Na verdade, nas composições apenas um aluno mostra manter uma relação afectiva negativa com esta língua: *Muito sinceramente penso que não seria a pessoa mais adequada para falar sobre a língua chinesa a outras pessoas pois devo confessar que não é das disciplinas que mais me atrai* (Ch23); *Acima de tudo penso que a grande diferença (e também talvez o que me possa fazer desgostar ainda mais desta língua) é a cultura* (Ch23). Podemos, então, verificar que este sujeito aponta duas razões que justificam esta relação negativa: a componente escolar, ou seja, o desagrado pela disciplina que faz parte do currículo de LRE, e a componente cultural, mostrando que o facto de por detrás da língua estar uma cultura diferente da dele constitui um obstáculo à construção de uma relação afectiva positiva.

Relativamente às **imagens sonoras**, apenas identificámos uma ocorrência: *A língua chinesa é muito bonita e melódica* (Ch24). De facto, os alunos mencionam muitas vezes os tons da língua chinesa, mas sempre numa perspectiva de dificuldade de aprendizagem. A nosso ver, isto poderá acontecer devido ao facto de o contacto com a componente oral da língua ser diminuto.

Francês

Relativamente à língua francesa, a **relação afectiva aluno/língua/cultura** adquire maior relevo no nosso corpus, quando comparada com as imagens relativas à sonoridade da língua.

A análise das composições evidenciou que esta é uma relação bastante positiva na medida em que os alunos caracterizam a língua como *interessante*, apesar de, na maioria das vezes, não explicitarem em que sentido: *Acho que é muito interessante* (F10). É percebida, também, como uma língua romântica, dotada de sentimentos: *...pelas expressões utilizadas, é-lhe atribuído um carácter algo sentimental* (F6); *É uma das línguas + românticas do mundo* (F26); *A língua francesa transparece tanta emoção, é carismática, não sei explicar* (F26).

Nos dados referentes ao questionário, podemos constatar que as imagens relacionadas com a língua francesa são, essencialmente, de cariz afectivo, surgindo, de igual modo, os adjectivos: *interessante, romântica, engraçada, apaixonante*. Os sujeitos referem-se também a ela como *elegante, charmosa, divertida, sedutora, extravagante*, conferindo-lhe um certo prestígio subjectivo. No entanto, não fechamos também a hipótese destes adjectivos esconderem uma relação de metonímia língua/povo. Para além disso, constatamos que muitas destas imagens estereotipadas são aquelas que circulam no macrocontexto social em que se inserem os sujeitos. O romantismo e charme atribuídos a esta língua são, de facto, estereótipos enraizados no imaginário linguístico colectivo.

Para além disto, alguns sujeitos mencionam o prazer/agrado provocado pelo contacto com o Francês e sua utilização: *Para além disso é uma boa língua a utilizar quando procuramos insultar alguém visto que existem várias combinações de insultos que se podem usar* (F6); *Esta língua é tipo o chocolate a derreter na boca, a sensação é maravilhosa* (F25).

Apesar de a maioria dos sujeitos se relacionar afectivamente de forma positiva com esta língua, para alguns esta relação é de carácter negativo. Assim, por exemplo, um sujeito afirma o seguinte: *Na minha opinião a língua francesa não é muito apelativa* (F1); *Para ser sincera se antes eu até gostava bastante de francês agora passo muito bem sem ele* (F1). Não podemos deixar de relacionar esta imagem afectiva de teor negativo, com as experiências de aprendizagem do sujeito que a evidencia; como vimos no ponto anterior este sujeito descreve o processo de aprendizagem da língua, no âmbito do curso que frequenta, de forma bastante crítica e negativa, enfatizando a desadequação dos conteúdos leccionados, a avaliação negativa obtida e o papel do professor ao nível da metodologia de ensino.

Também as **imagens sonoras** são quase totalmente positivas. Neste sentido, os aprendentes mencionam a sua *sonoridade única*: *Existe também uma sonoridade muito própria nesta língua que acho ser diferente das restantes o que lhe confere talvez um carácter mais selecto do que se pode encontrar noutras línguas* (F7); *É importante realçar a “sonoridade” da língua; talvez este seja um ponto marcante que a distingue* (F24); *... é um idioma com um sotaque muito interessante que sobressai sempre quando um indivíduo francês fala outras línguas estrangeiras. É sem dúvida inconfundível e toda a gente diz: ‘Oh, aquele é franciú’* (F23).

Referem também a beleza da pronúncia: ... *é uma língua bastante melódica e muito bonita de se ouvir* (F4); ... *é também uma língua extremamente bonita e melódica* (F21). Esta beleza e sonoridade singular conferem-lhe um carácter romântico: ... *é, para mim, uma língua romantica para além de outras coisas. Digo isto talvez pela sua fonética* (F6); ... *não posso caracterizar muito bem esta língua senão dizendo que para mim esta língua é maravilhosa, se for ouvida, principalmente por uma mulher que tenha uma voz doce* (F25). Um outro sujeito refere, ainda, que ... *tem uma melodia engraçada, dinâmica, atractiva, sensual... é uma língua cheia de vida* (F8).

Nos questionários constatamos, de igual modo, que a relação afectiva com esta língua reporta-se também à imagem sonora positiva: *melodiosa, melódica, musical, harmoniosa, agradável de ouvir e expressiva*. De facto, apenas um sujeito considera desagradáveis as impressões fonéticas que o Francês lhe transmite: *Tem uma sonoridade demasiado carregada* (F1).

Inglês

Tal como acontece com as outras LE, também no caso da língua inglesa enquanto objecto afectivo, os sujeitos enfatizam o papel da relação afectiva que estabelecem com ela em diversos níveis, surgindo em segundo plano as imagens sonoras.

O teor da **relação afectiva aluno/língua** é totalmente positivo. Assim, os sujeitos indicam, maioritariamente, que a língua inglesa é *interessante*, mas tal como acontece com o Alemão e o Francês, não explicam o porquê: *É uma língua interessante* (I2); *Não esquecendo que esta língua é extremamente interessante e motivante* (I11).

Outros sujeitos apontam o fascínio pela língua, mas mais uma vez não esclarecem as razões para tal sentimento: *Eu pessoalmente adoro o inglês* (I24); ...*pelo menos para mim o Inglês é a língua de que gosto mais* (I27); *Pessoalmente gosto muito de inglês e para mim é daquelas línguas que quanto mais se sabe mais se quer aprender* (I37). Para além disso, um sujeito refere ainda: *E saber falar inglês é um orgulho* (I7); outro vai mais longe, personificando a língua como um âmagio de hospitalidade: *Inglês, oh sim Inglês, este Inglês que nos abraça calorosamente e que nos acolhe maravilhosamente* (I41).

Também nos questionários, a língua inglesa aparece como objecto de afectos, para alguns sujeitos, como se pode verificar através dos adjectivos *interessante, agradável, divertida, harmoniosa, cativante, engraçada*. Há mesmo um sujeito que a considera *quase materna*, estabelecendo com ela uma forte relação afectiva. Um outro refere o prazer que lhe dá utilizá-la, ao afirmar que esta é uma língua que *dá gosto falar*.

Também as **imagens relativas à sonoridade** são na totalidade positivas, referindo-se os alunos ao seu carácter agradável: *...dir-lhe-ia que é uma língua cujo sotaque é encantador* (I17); *... foneticamente é de uma expressão particularmente agradável* (I13); *...tem uma sonoridade apelativa* (I27). Esta característica faz com que um aprendente afirme *... é das línguas estrangeiras a que mais gosto pela sua musicalidade* (I25), mostrando que a sonoridade da LE pode influenciar, positiva ou negativamente, a relação dos sujeitos com ela. Um aluno escreve mesmo que a língua inglesa *Tem uma melodia bonita, uma melodia que não só passa, mas que também te toca, tu sente-la, porque ela toca-te no coração* (I12). Esta ocorrência traduz, de facto, uma relação de afectividade bastante forte com a língua, derivada de impressões fonéticas. Para este sujeito, a *melodia* da língua não só é *bonita* como também é personificada como um algo que o atinge até fisicamente.

Resumindo, podemos concluir que os nossos sujeitos estabelecem com as diferentes línguas do currículo fortes relações afectivas de índole, maioritariamente, positiva. De facto, esta é a categoria mais recorrente em todo o nosso corpus logo a seguir à percepção das línguas como *objectos de ensino-aprendizagem*. Na verdade, isto só não acontece com a língua inglesa, onde outras dimensões são sobejamente mais valorizadas, como veremos já de seguida.

Para além disto, verificamos que a percepção de facilidade/dificuldade de aprendizagem não tem aqui uma conexão directa com a relação afectiva positiva/negativa estabelecida entre sujeito/língua/cultura. Por exemplo, apesar da quase totalidade dos sujeitos considerar a língua chinesa muito difícil de aprender, apenas um deles mostra manter com ela uma relação afectiva de índole negativa.

Importante é também verificar que esta relação afectiva se direcciona, primordialmente, para a língua enquanto objecto linguístico e de comunicação e quase nunca enquanto objecto cultural. Na realidade, apenas no caso do Chinês os alunos

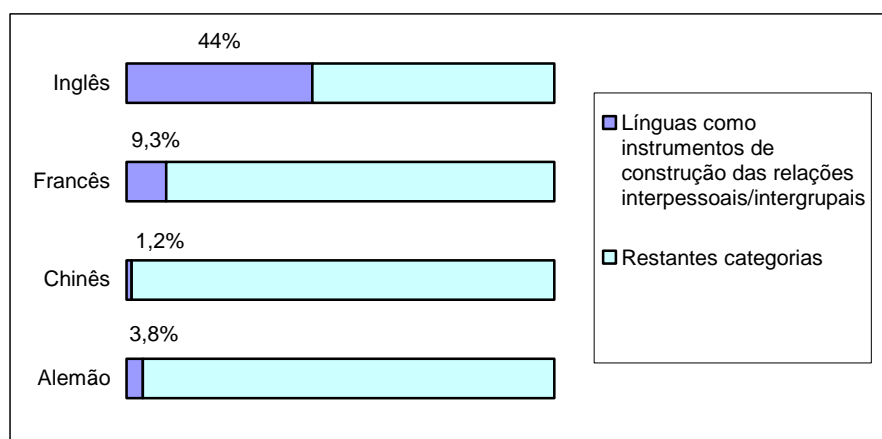
parecem estabelecer uma relação afectiva, quase exclusivamente positiva, com a cultura chinesa, relacionando frequentemente o prazer provocado pelo contacto com esta e com a língua.

Por outro lado, as imagens relativas à sonoridade assumem maior relevância no que concerne às línguas inglesa, francesa e alemã.

4.1.3. As LE como instrumentos de construção das relações interpessoais/intergrupais

Como se pode verificar pelo gráfico abaixo, a análise das composições dos alunos evidenciou que as línguas chinesa (1,2% das ocorrências nesta língua), alemã (3,8% das ocorrências nesta língua) e francesa (9,3% das ocorrências nesta língua) quase não são referidas como *instrumentos de construção das relações interpessoais/intergrupais*. Com efeito, apenas o Inglês se destaca nesta categoria com uma enorme importância (44% das ocorrências).

Gráfico 10. As 4 línguas como instrumentos de construção das relações interpessoais/intergrupais

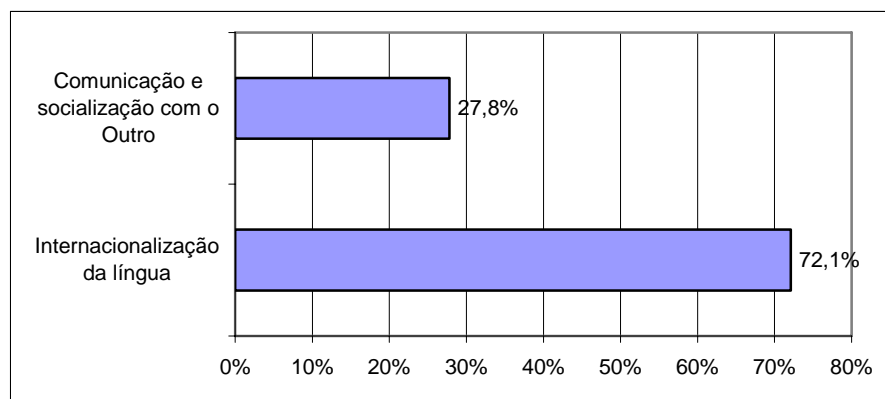


Como explicitámos no capítulo antecedente, esta imagem das LE é perspectivada pelos sujeitos em duas ópticas: *comunicação e socialização com o Outro e internacionalização da língua*.

As imagens mais recorrentes nesta categoria relacionam-se, maioritariamente, com o grau de internacionalização das línguas (embora, como iremos ver, isso não aconteça

para todas elas), como se pode constatar pelo gráfico seguinte, onde considerámos as ocorrências no total das quatro línguas:

Gráfico 11. Línguas como instrumentos de construção das relações interpessoais/intergrupais - total do corpus



No que concerne, ao descritor mais recorrente nesta categoria, a internacionalização da língua, verificamos que as razões apontadas pelos alunos para considerarem determinada LE internacional são as seguintes:

Quadro 13. Internacionalização de uma língua

Uma língua internacional é...	
	▪ utilizada como instrumento de comunicação globalizada (a nível económico, comercial, na literatura, música...)
	▪ aquela que permite aceder a informação, pois é utilizada pelos <i>mass media</i>
	▪ falada em diversos países

Recorrendo às palavras dos alunos, verificamos que apenas o Inglês se manifesta com estas características. Assim, esta língua apresenta-se aos sujeitos como um instrumento na comunicação globalizada a diversos níveis, permitindo aceder a informação: *English language is everywhere: publicity, cinema, restaurants, business, clothes, fashion, tourism, music, etc and if you don't know nothing about english you will be away, appart of important information for yourself and for the future* (I16).

De igual modo, uma língua internacionalizada será aquela que é falada em diversos países: *...é uma língua falada em vários países, espalhados pelos 5 continentes ou quase* (F4). Daí que alguns sujeitos enfatizem a impossibilidade de se depararem com alguém que

nunca tenha contactado com uma língua de tal forma divulgada/utilizada: *Diria-lhe que já devia ter contactado com ela visto que é a língua mais falada no mundo* (I4).

Esta universalidade, segundo os aprendentes, é conferida essencialmente pela disseminação e utilização nos *mass media*: *Para nós portugueses estamos diariamente, quase, em contacto com o inglês visto que pelo simples facto de assistirmos a um filme na tv ou no cinema a uma série televisiva, ouvimos constantemente a língua inglês* (I23).

O facto de considerarem determinada LE *internacional, universal, global*, leva os sujeitos a pronunciarem-se acerca da sua possível utilização como língua franca: *Nos dias que correm fala-se tanto em globalização e abertura de fronteiras, livre circulação de pessoas um pouco por todo o mundo será útil haver uma língua comum que todos entendam e essa língua é sem dúvida a língua Inglês* (I23), mostrando que a existência de uma língua de entendimento geral pode ser muito profícua.

Enquanto algumas LE são observadas pelos sujeitos da forma descrita, outras são consideradas menos *internacionais* e, por isso, menos úteis: *Talvez não tenha a mesma utilidade que o inglês, mas é também uma língua muito falada* (F2). Para além disso, os aprendentes referem que algumas línguas têm perdido a sua importância na cena internacional, devido à ascensão de outras: *Já foi mais poderosa, pois a língua inglesa têm vindo a ganhar maior peso nos últimos tempos devido à globalização cada vez maior que se tem vindo a sentir* (F8).

Já no que concerne à comunicação e socialização com o Outro, os sujeitos enfatizam i) a utilização das LE para comunicar com falantes nativos: *Como em todas as culturas, todos prestigiam e dão grande valor à sua língua mãe e se um estrangeiro sabe falar essa língua as pessoas ficam deveras contentes* (A13); ii) a utilização das LE para comunicar com falantes de outras línguas: *Tem também um carácter social importante pois é com ela que na maioria das vezes se torna possível a comunicação entre diferentes povos* (I1); iii) e a utilização da língua no estabelecimento de contacto intercultural: *... o inglês é uma língua fundamental para... ou simplesmente entrar em contacto com outras culturas* (I10).

Assim, os sujeitos parecem enfatizar o papel das LE na negociação de formas de entendimento e cooperação.

Vejamos, já de seguida, como surgem estes descritores especificamente em cada uma das LE estudadas actualmente pelos nossos sujeitos.

Alemão

Como vimos, o Alemão praticamente não é referido enquanto instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais e quando o é, os alunos acentuam o seu grau de **internacionalização**, por ser uma língua falada em vários países: *Esta língua é falada em vários países europeus, Alemanha, Áustria, Luxemburgo, etc, Países de Leste* (A7); *... a língua alemã apesar de não ser tão falada como o inglês é uma língua que domina em muitos países e que é falada por muitas pessoas* (A13).

Apenas um sujeito menciona o papel da língua na **comunicação e socialização** com falantes nativos de Alemão e na forma como estes se sentem felizes pela comunicação ser estabelecida na sua LM: *Como em todas as culturas, todos prestigiam e dão grande valor à sua língua mãe e se um estrangeiro sabe falar essa língua as pessoas ficam deveras contentes* (A13).

Chinês

A língua chinesa é aquela em que esta categoria apresenta valores mais reduzidos.

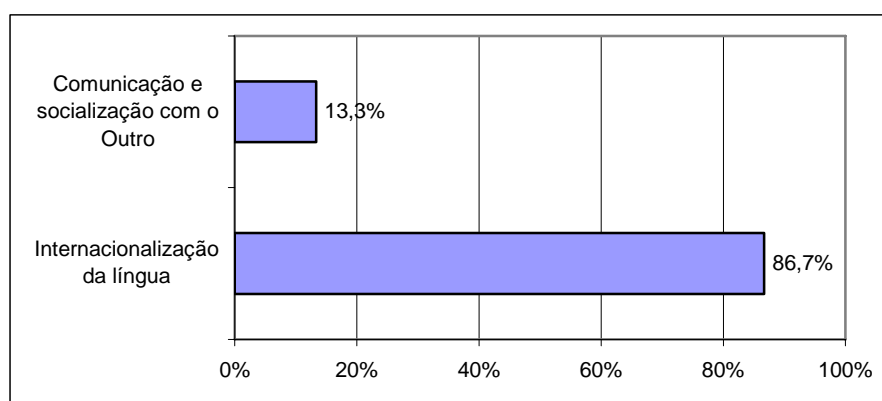
À semelhança do que verificámos relativamente ao Alemão, a língua é apenas percepcionada enquanto instrumento comunicativo a utilizar com falantes nativos: *...torna-se engraçado ir aos restaurantes e às lojas de chineses e falar com eles, ficam todos contentes! Pudera, não é nada normal vir de tão longe para Portugal, chegar cá e haver quem saiba falar a língua deles* (Ch17); *Agora já posso cumprimentar e ter uma conversa acessível com um chinês* (Ch18).

Isto acontece devido ao fraco grau de internacionalização que lhe é conferido pelos sujeitos. De facto, apenas um sujeito refere que *... é uma língua que está em expansão progressiva* (Ch14). Desta forma, o facto de se tratar de uma LE que, ao contrário do Inglês, não é utilizada internacionalmente, torna-a menos importante para os sujeitos no estabelecimento comunicativo interpessoal/intergrupar.

Francês

O Francês, depois do Inglês, ainda que com valores muito menores, é a língua com mais ocorrências nesta categoria, sendo que quase todas se referem ao seu grau de **internacionalização**.

Gráfico 12. Francês - instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais



Assim, alguns sujeitos enfatizam a ideia de que, apesar de não ser tão falada como, por exemplo, o Inglês, é bastante utilizada em diversos ângulos: *... embora não seja a língua mais falada no mundo, é bastante utilizada em manuais de instrução, teorias, livros, músicas (F4); ... é falada em muitas partes do mundo, nos media, na Internet (F22).*

Enfatizam, de igual modo, que é utilizada em vários países: *... é uma língua falada em vários países, espalhados pelos 5 continentes ou quase (F4); ... é falado em diversas partes do mundo para além de França, como é óbvio (F6); ... continua a ser uma língua bastante falada a nível europeu e talvez por esse motivo continua a assumir um papel de relevo a nível de trocas de informação e de comunicação (F14).*

No entanto, admitem que tem vindo a perder peso na cena comunicacional internacional: *Já foi mais poderosa, pois a língua inglesa têm vindo a ganhar maior peso nos últimos tempos devido à globalização cada vez maior que se tem vindo a sentir (F8).*

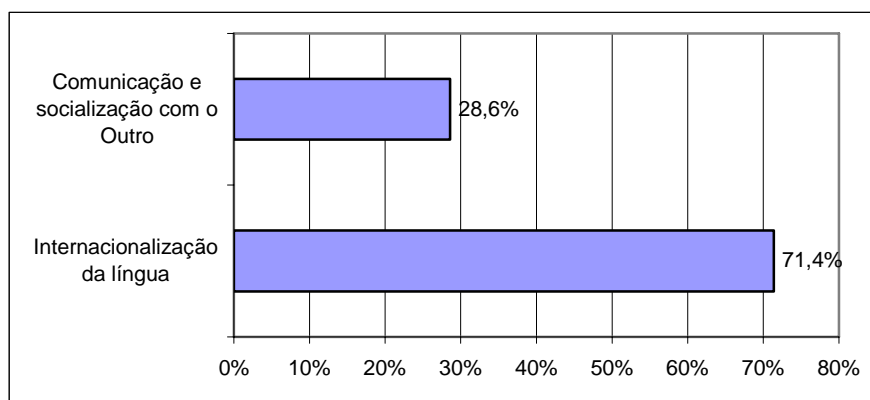
No que concerne ao papel da língua enquanto forma de **comunicação e socialização com o Outro**, verificamos que um sujeito se refere à utilização da língua com falantes franceses: *... é sempre bom saber umas coisas porque quando falamos em inglês para um francês, ele responde em francês (F19)*, mostrando, ao mesmo tempo, que a sua

língua de eleição para comunicar é o Inglês. Um outro confere-lhe um papel de negociação de formas de entendimento e cooperação: *Falaria do quão é importante aprender uma língua actualmente tão importante no mundo, no relacionamento com os outros* (F15).

Inglês

No caso da língua inglesa, e como se pode observar através do gráfico 13, os alunos enfatizam também o seu elevado grau de **internacionalização**:

Gráfico 13. Inglês - instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais



De facto, a actual hegemonia desta língua como objecto de comunicação globalizada é bem evidente nos nossos dados. Daí que os sujeitos insistam que seria praticamente impossível deparar-se com alguém que nunca tivesse entrado em contacto com ela (ver atrás).

Desta forma, referem-se a ela como uma língua *universal, internacional, global*: *De tão universal que é podemos também acrescentar que é a língua oficial da aldeia global* (I8); *...a língua inglesa é o código de linguagem a nível mundial* (I19); *É uma das línguas que nos dias de hoje, aliás de há uns anos para cá dá um “jeitão”, isto porque o Inglês é uma língua universal* (I37).

Esta universalidade é-lhe conferida, segundo os aprendentes, pela sua constante presença nos mais diversos aspectos do quotidiano, essencialmente nos *mass media*: *... está em livros, receitas, manuais de instrução, filmes, séries, letreiros* (I4); *... estamos sempre*

em contacto com ela quer através dos filmes, da televisão, revistas, etc, e por ser utilizada com muita frequência nas comunicações inter-culturais (I14); Quando estamos ligados à 'rede' constactamos que uma esmagadora maioria das páginas é em inglês, e vivendo num mundo que se alimenta da informação, penso que o inglês é extremamente importante para a nossa 'sobrevivência' (I29).

Tudo isto faz com que esta se torne uma língua de entendimento global, havendo mesmo sujeitos que a entendem como uma possível língua franca: *Nos dias que correm fala-se tanto em globalização e abertura de fronteiras, livre circulação de pessoas um pouco por todo o mundo será útil haver uma língua comum que todos entendam e essa língua é sem dúvida a língua Inglês (I23); ... é importantíssimo conseguir comunicar nesta língua tão vasta e útil, pois ela está a tornar-se como uma segunda língua que todos tem de saber (I40).*

Intimamente relacionado com esta universalidade encontramos o papel do Inglês enquanto facilitador da comunicação, não só com anglófonos mas, essencialmente, com falantes de outras línguas: *Tem também um carácter social importante pois é com ela que na maioria das vezes se torna possível a comunicação entre diferentes povos (I1); ... qualquer contacto que surja entre pessoas de países diferentes que não conheçam a língua uma da outra recorrerão com certeza ao inglês (I6); ... é sem dúvida, uma ponte que liga todos os países (I7).*

Os sujeitos mostram possuir consciência do papel da língua na construção de relações interpessoais/intergrupais, atribuindo-lhe a função de aproximar diferentes culturas: *...o inglês é uma língua fundamental para entrar em contacto com outras culturas (I10); This language is truly useful to communicate with other cultures wherever you go (I16); ... faz com que várias culturas diferentes construam relações de amizade e compreensão mútuas (I19).* É neste sentido que é entendida como um instrumento propiciador do contacto intercultural: *A língua inglesa é um elo de ligação intercultural, isto é, hoje em dia, a língua inglesa é a chave para a comunicação mundial (I40).*

Desta forma, e numa percepção do Inglês como língua franca, os alunos consideram-na universal na sociedade em que vivemos, adoptada na e pela comunicação mundial: *Constitui uma das melhores armas contra a falta de comunicação (I7); Hoje em dia quem falar Inglês pode usá-lo em qualquer parte do mundo sem ter problemas de não ser percebido (I17); Actualmente falar inglês é como um passaporte, uma porta aberta na comunicação com os outros e não é necessário sair de Portugal para falar inglês (I36).*

Também nos questionários os sujeitos caracterizam esta língua como sendo *universal, muito falada, muito ouvida, muito usada, comum a todos e global*.

Em síntese, podemos afirmar que, no universo das quatro línguas, os nossos sujeitos percebem, essencialmente, a língua inglesa como *instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais*, concedendo às restantes línguas reduzida importância nesta categoria. Para além disso, sobressai o descritor *internacionalização da língua*, onde o Inglês é quase exclusivo. De notar também que, enquanto a língua inglesa é percebida enquanto instrumento de comunicação a utilizar com falantes de qualquer idioma, as outras três são percebidas, primordialmente, como instrumentos de comunicação com falantes dessas mesmas línguas.

Apercebemo-nos de que esta categoria se relaciona intimamente com a categoria *língua como objecto de poder*, uma vez que os aprendentes referem a internacionalização das línguas na comunicação, também enfatizando que esta universalização é bastante útil a nível social e económico. De facto, verificamos que a língua considerada, pelos sujeitos, como a mais proveitosa a nível económico-profissional – o Inglês – é aquela que, sobejamente, se apresenta como objecto de comunicação globalizada.

A universalidade da língua inglesa, como vimos, é fundamentada pelos sujeitos pela sua constante presença nos *mass media*. Acreditamos que no processo de construção de imagens do Outro, da sua cultura, da LE de determinado grupo, os *mass media* desempenham, hoje em dia, um papel primordial, uma vez que funcionam como comunicadores de significações sociais e culturais que podem determinar a percepção do Outro; para além disso, a influência destes mediadores dá-se, também, de forma indirecta: ou seja, o facto de, em Portugal, grande parte dos programas televisivos serem falados em Inglês, faz com que os sujeitos tenham um contacto informal com esta língua que não têm com outras LE.

No entanto, a hegemonia linguística do Inglês não se manifesta apenas no que concerne ao discurso dos *media*, mas também se expressa de diversas outras formas (económica, militar, lazer, colaboração científica internacional) e, para além disso, a sua aprendizagem é beneficiada em vários países europeus, confirmando a existência de uma hierarquia linguística internacional. Parece-nos que os nossos sujeitos têm consciência disto mesmo, ao colocarem a língua inglesa no primeiro lugar das línguas internacionais e

das aprendidas na Europa (*This language is the second language to be learned in school after the mother thong from the country where you were born*, I16).

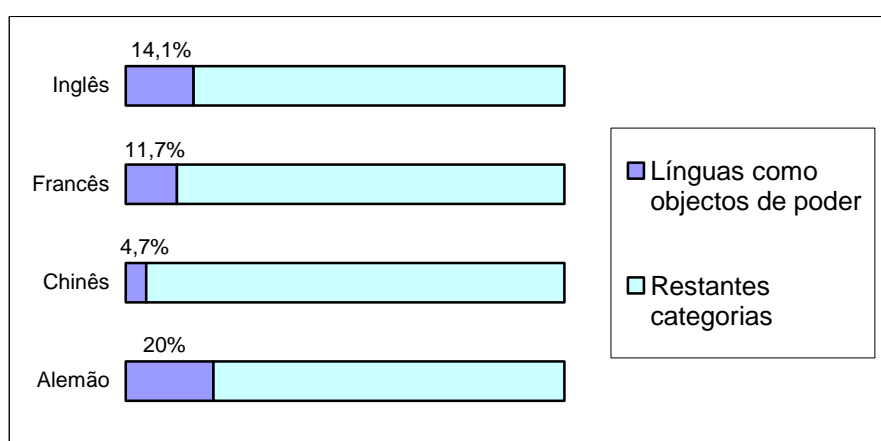
A verdade é que algumas línguas recebem direitos preferenciais em fóruns internacionais, como na Organização das Nações Unidas, em alianças militares ou comerciais, em organismos que regulam questões internacionais e em associações profissionais. Normalmente, esses organismos trabalham com uma ou mais línguas oficiais. A língua que, no curso deste século, se impôs cada vez mais foi o Inglês, acompanhando revoluções na tecnologia e na comunicação e reflectindo o poder político, cultural, económico e militar.

Esta internacionalização não poderia passar despercebida aos aprendentes que mostram uma tendência para enaltecer a sua superioridade e adequação como língua internacional por excelência, em detrimento de todas as outras.

4.1.4. As LE como objectos de poder

A análise das composições dos alunos demonstrou que as línguas são também entendidas como objectos que conferem poder aos sujeitos que delas se apropriam: Alemão (20% das ocorrências nesta língua), Inglês (14,1% das ocorrências nesta língua)¹² Francês (11,7% das ocorrências nesta língua) e Chinês (4,7% das ocorrências nesta língua).

Gráfico 14. As 4 línguas como objectos de poder

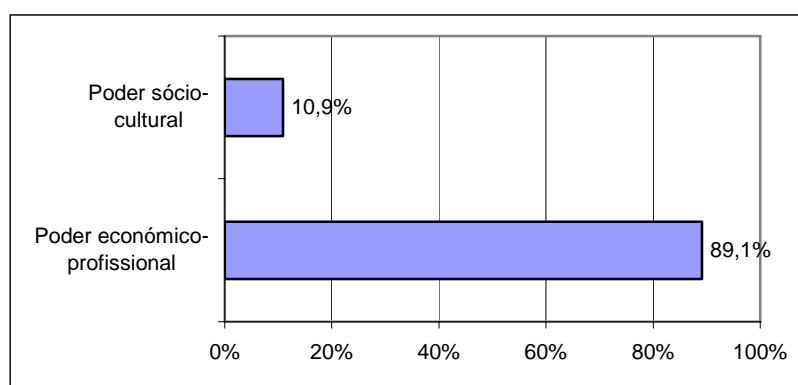


¹² Os baixos níveis do Inglês nesta categoria devem-se ao facto de os alunos se terem concentrado na sua natureza de língua internacional, que foi considerada atrás.

Como explicitámos no capítulo anterior, esta imagem das LE é observada pelos sujeitos em duas perspectivas, que relembramos: *poder económico-profissional* e *poder sócio-cultural*.

As imagens mais recorrentes nesta categoria relacionam-se, com grande destaque, com a percepção de poder económico-profissional que as línguas podem conferir o que se relaciona com os objectivos específicos deste curso, fazendo-se notar esta dominância em todas as línguas, sendo que a subcategoria que se refere ao poder sócio-cultural adquire valores bastante reduzidos no nosso corpus:

Gráfico 15. Línguas como objectos de poder - total do corpus



No que concerne ao poder económico-profissional, constatamos que as línguas no discurso dos alunos conferem poder devido às razões que sistematizamos no quadro seguinte:

Quadro 14. Poder económico-profissional

Uma LE confere poder económico-profissional devido...	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ à sua utilização globalizada em vários domínios (<i>mass media</i>, entretenimento...) ▪ à sua utilização generalizada no mundo empresarial e dos negócios ▪ à importância económica/tecnológica dos países onde é falada ▪ às relações que se estabelecem entre Portugal e os países onde é falada ▪ à presença de imigrantes em Portugal que a falam ▪ ao facto de poucas pessoas saberem falá-la/compreendê-la 	
↓	
Imprescindível para:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ acesso a carreiras bem remuneradas, quer porque é utilizada nos meios profissionais em que os sujeitos se movimentarão, quer porque poucas pessoas a falam, servindo, desta forma, como marca de diferenciação no mercado de trabalho. 	

Neste sentido, as LE são percepcionadas como investimentos económicos, na medida em que poderão contribuir para uma promoção profissional e, consequentemente, para uma ascensão económica.

Assim, os sujeitos referem-se à utilização das LE no mundo empresarial (*A língua alemã tem então grande importância, em especial no mundo dos negócios internacionais, A7*), mas também noutros domínios da comunicação (*A língua inglesa é cada vez mais uma ferramenta indispensável no mundo do trabalho e não só, todo o nosso quotidiano está cercado de palavras mais ou menos enraizada na nossa cultura e na nossa língua, I15*).

Relacionado com a utilização a nível global das LE está o poderio económico-tecnológico dos países onde se falam: *A língua alemã também é uma língua que é muito utilizada a nível comercial e tecnológico, isto visto que a Alemanha é um dos países mais desenvolvidos na Europa (A8)*. As relações económicas que se estabelecem entre o país dos sujeitos e os países onde se falam as LE também adquirem importância: *Acredito que venha a ser importante na minha futura profissão, dadas as constantes e importantes relações empresariais que os dois países mantêm (F18)*.

Para além destes aspectos, os sujeitos parecem percepcionar a importância das LE ao nível de promoção económico-profissional devido à crescente presença de imigrantes em Portugal, com os quais poderão vir a manter relações negociais: *No futuro esta língua pode tornar-se bastante útil para quem desejar trabalhar no exterior ou até mesmo em Portugal, dado que estamos a ser fortemente visitados pelos chineses e porque estes também se estão a estabelecer cá em grande número (Ch33)*.

Ora, se por um lado dominar uma LE que seja um instrumento globalizado no mundo económico-empresarial se torna uma mais-valia, dominar uma que não seja do conhecimento geral, mas que por alguma razão se mostra útil no mercado de trabalho, é de igual modo um trunfo: *Resumidamente, eu tenho muito gosto e prazer em saber falar alemão, primeiro porque considero que no futuro me vai ser uma mais valia e segundo porque ainda existem poucas pessoas que detêm este conhecimento (A11)*.

Num ângulo inverso, uma LE não conferirá poder económico-profissional se não for internacionalmente utilizada, quando comparada com outras: *No que diz respeito à utilidade do francês como língua estrangeira, penso que não é das línguas mais úteis a nível empresarial. De facto, fica bastante aquém do inglês e até mesmo do espanhol (F14)*.

No que concerne ao papel das línguas como conferidoras de poder sócio-cultural, verificamos que poucos são os sujeitos que assim as percebem. As poucas ocorrências neste descritor referem-se à utilização da língua por elites: *É igualmente uma língua de elite praticada por muitas pessoas da alta sociedade* (F10). Assim, as LE podem actuar como uma forma de auto-promoção sócio-cultural e valorização dos indivíduos, porque eles próprios se sentirão parte dessas elites.

Para além disso, as LE também podem funcionar como objectos de prestígio, cuja apropriação diferenciara os sujeitos: *...saber chinês é saber distinguir-se dos outros com sabedoria* (Ch18).

Vejamos agora, pormenorizadamente, de que forma estão estes descritores presentes nos imaginários dos alunos relativamente às quatro LE em estudo.

Alemão

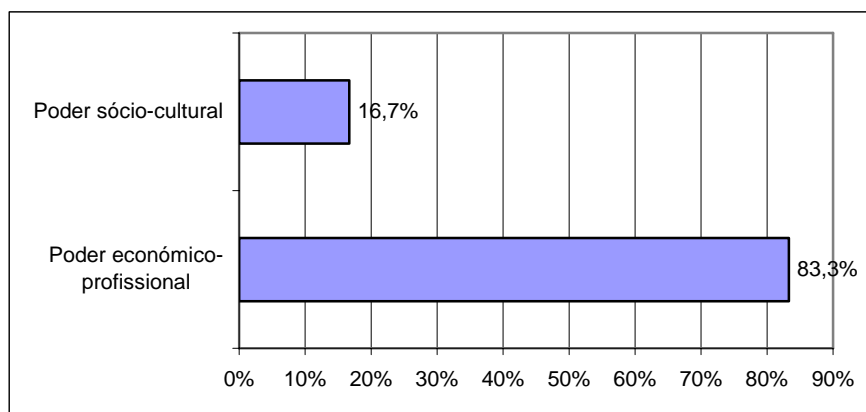
Enquanto objecto de poder, a língua alemã apresenta-se aos nossos sujeitos, exclusivamente, como conferidora de **poder económico-profissional**: *... o alemão tem-se tornado estes últimos anos uma língua tão importante na Europa como o Inglês, hoje em dia vimos cada vez mais empresas que procuram pessoas que sabem dominar esta língua* (A8); *Como se sabe a Alemanha é um país economicamente forte, torna-se, então, uma mais valia saber falar, comunicar e negociar em alemão* (A13).

Os alunos conferem-lhe importância a nível europeu devido ao poderio económico-tecnológico da Alemanha, mas também especificamente no contexto profissional português, constituindo uma marca de diferenciação que os tornará mais competitivos no mercado de trabalho (cf., numa mesma conclusão, Araújo e Sá & Pinto, submetido a publicação): *...em Portugal hoje torna-se uma mais-valia falar alemão* (A8); *...tenho muito gosto e prazer em saber falar alemão, primeiro porque considero que no futuro me vai ser uma mais valia e segundo porque ainda existem poucas pessoas que detêm este conhecimento* (A11). Por isto, nos questionários consideram-na *importante, útil, necessária, prática, em expansão*, o que mostra a presença de uma perspectiva instrumental da língua.

Chinês

Se observarmos o gráfico seguinte, verificamos que a análise das unidades de registo referentes às composições escritas revela a tendência dos sujeitos para considerarem a língua chinesa, essencialmente, enquanto conferidora de poder ao nível **económico-profissional**, embora apareçam diferentes ocorrências relacionadas como o **poder sócio-cultural**:

Gráfico 16. Chinês - objecto de poder



Especificando, os sujeitos percebem-na como uma marca de diferenciação que os tornará mais competitivos no mercado de trabalho: *Com o tempo torna-se um desafio muito grande, porque sabemos que de certo modo isso nos diferencia no mercado de trabalho* (Ch12); *A língua chinesa num país ocidental é 1 mais valia para uma pessoa que queira triunfar no mundo empresarial* (Ch13).

Para além disso, alguns alunos enfatizam a importância da China no mercado mundial e a crescente presença de chineses no nosso país: *A língua chinesa é a segunda língua mais falada no mundo, e já que o mercado da China está em constante progresso, o meu curso tem-na como uma disciplina bastante importante* (Ch17); *No futuro esta língua pode tornar-se bastante útil para quem desejar trabalhar no exterior ou até mesmo em Portugal, dado que estamos a ser fortemente visitados pelos chineses e porque estes também se estão a estabelecer cá em grande número* (Ch33). A consciencialização de que este país está a crescer economicamente e que o mercado chinês pode vir a ser um bom investimento profissional parece levar os sujeitos a conferirem-lhe utilidade económica.

Nos questionários, e apesar de alguns a considerarem *útil e importante*, outros apontam-na como sendo *pouco prática, inútil, pouco útil, fútil, desnecessária, pouco*

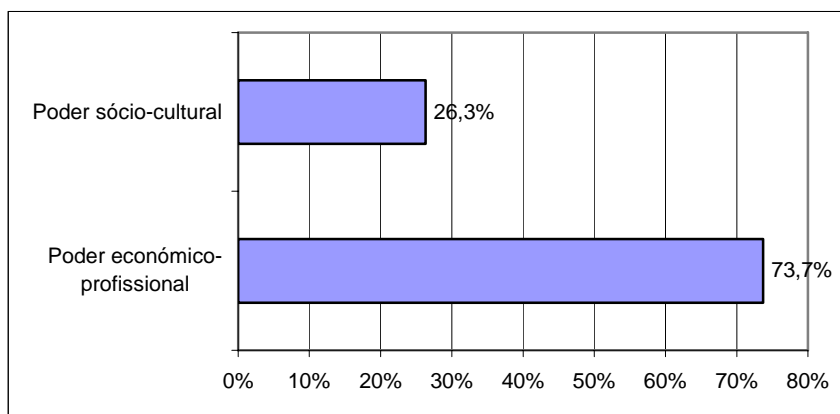
utilizada. Assim, esta parece ser aí percebida como objecto de poder em duas perspectivas divergentes: valor instrumental da língua e ausência dele.

Por outro lado, alguns sujeitos consideram o Chinês um objecto conferidor de **poder sócio-cultural**, logo, de prestígio e valorização pessoal: *E se no futuro não vier a precisar dela, pelo menos fico com boas recordações e algo para contar aos netos* (Ch3); *...saber chinês é saber distinguir-se dos outros com sabedoria* (Ch18). Como podemos verificar, na primeira ocorrência o sujeito parece possuir consciência da mais-valia sócio-cultural da língua, factor que aparentemente desempenha a função de substituto do poder sócio-económico que esta não lhe proporciona. Já na segunda, o sujeito enfatiza que o conhecimento da língua é um factor de diferenciação e ascensão social, constituindo uma marca de sapiência.

Francês

No que respeita à língua francesa, os sujeitos percebem-na da seguinte forma:

Gráfico 17. Francês - objecto de poder



O gráfico evidencia que esta língua é também considerada, primordialmente, como uma mais-valia **económica e profissional**. As razões apontadas pelos sujeitos para assim a considerarem prendem-se com as relações económicas privilegiadas que se estabelecem entre Portugal e a França (*Acredito que venha a ser importante na minha futura profissão, dadas as constantes e importantes relações empresariais que os dois países mantêm*, F18) e também com o facto de muitos negócios serem efectuados nesta língua (*Na vida*

profissional é igualmente útil, visto que, muitos dos negócios são feitos em francês, F10; O conhecimento de outra língua além do português e do inglês é também muito importante para estabelecer contactos mais abrangentes em relação ao mundo dos negócios, de modo a 'abrir fronteira' com outros países, F21). Assim, referem que Poderá com toda a certeza ser uma mais valia no nosso futuro porque tem tanta importância como o Inglês, o Alemão e até mesmo o Chinês (F9).

Os resultados do inquérito por questionário remetem também para o estatuto desta LE no mundo económico, sendo, por isso, referenciada como *importante, útil, prática*.

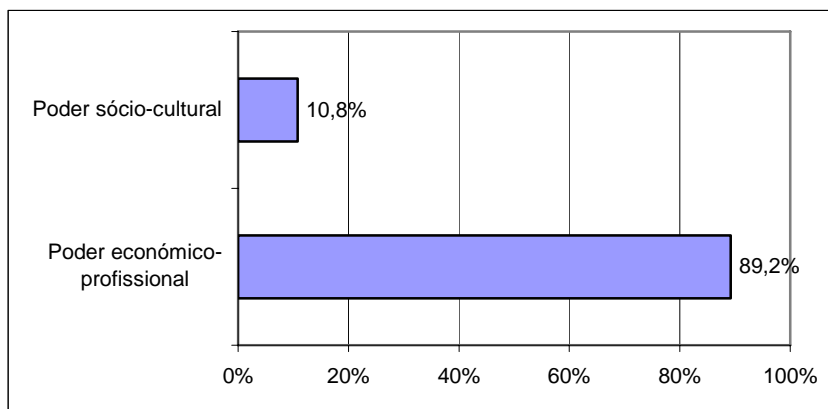
Apenas um sujeito é da opinião de que não se trata de uma língua vantajosa a nível económico-profissional, principalmente quando comparada com outras: *No que diz respeito à utilidade do francês como língua estrangeira, penso que não é das línguas mais úteis a nível empresarial. De facto, fica bastante aquém do inglês e até mesmo do espanhol (F14)*. Temos aqui presente a noção de “mercados linguísticos” (cf. Bourdieu, 1982), onde as línguas se “compram” consoante os interesses pessoais e profissionais. Para além disso, a afirmação deste último sujeito vai ao encontro daquilo que se tem vindo a passar no contexto educativo português no que concerne à língua francesa.

Relativamente ao **poder sócio-cultural**, os sujeitos enfatizam a ideia de que se trata de uma língua de elite e que, por isso, pode ser uma forma de auto-promoção pessoal: *A ideia de saber falar francês transmite que somos chiques, estamos na moda e que somos românticos (F9); É igualmente uma língua de elite praticada por muitas pessoas da alta sociedade (F10); Esta língua também transmite um certo 'status', a França é o pays da 'haute-couture', das 'toilettes', e talvez por isso a sua língua se torna 'chic', de status, de elite (F13).*

Inglês

Também a língua inglesa é percebida por este público, primordialmente, como uma fonte de **poder económico-profissional**, conforme se pode constatar pela análise do gráfico seguinte:

Gráfico 18. Inglês - objecto de poder



De facto, a internacionalização das trocas comerciais parece demonstrar a este público o favorecimento de uma língua franca como o Inglês: *Como se trata de uma língua universal e mto importante nos nossos dias é importantíssimo, crucial sabê-la porque podemos trunfar no mercado de trabalho* (I20); *A língua Inglesa hoje em dia é uma mais valia, para além de ser uma das línguas mais faladas em todo o mundo* (I28).

A preferência por esta língua está ligada, essencialmente, a razões pragmáticas, uma vez que o seu conhecimento se tornou indispensável para estes sujeitos que no seu futuro profissional necessitarão dela: *...o inglês é uma língua essencial a nível profissional, muito mais do que qualquer outra* (I2); *Vai ser uma preciosa ferramenta de trabalho* (I20); *É uma língua fundamental para quem trabalha no mundo dos negócios, mas não só: em quase todos os ramos de actividades podemos confrontar-nos com a língua Inglesa, quer em texto ou oralmente* (I31).

Neste mesmo sentido e corroborando esta análise, no questionário os alunos referem que se trata de uma língua *importante, útil, internacional, necessária, indispensável, essencial*.

De facto, para além de aconselharem o seu estudo (*Todas as pessoas deveriam estudar esta língua, porque em praticamente todas as empresas, e não só, é exigido falar inglês*, I2), admitem que este se prende com necessidades, essencialmente, de carácter profissional: *Hoje em dia o inglês não é uma língua que se aprende por gosto mas também por necessidade* (I6); *Aconselharia qualquer pessoa a aprender inglês ... este lhe seria de grande valor e utilidade para o futuro* (I44). No inquérito, quando questionados acerca das razões para a aprendizagem das LE, verificamos, de igual modo, que as principais razões apontadas para o estudo da língua inglesa são de teor prático/pragmático. Assim, as

respostas dos alunos que vão neste sentido mostram que o estatuto desta LE na esfera económico-social, a sua utilidade a nível profissional e, consequentemente, o poder sócio-económico que confere aos locutores, são razões importantes que conduzem à sua aprendizagem.

Já no que concerne ao **poder sócio-cultural**, verificamos que não adquire percentagens significativas, sendo que apenas dois sujeitos se lhe referem: *Ainda me lembro de, há pouco + de 10 anos, os adolescentes da minha idade pronunciarem umas palavritas em inglês só para mostrarem que sabiam!!* (I7); *É importantíssimo, crucial sabê-la para de vez em quando fazer um brilharrete ao falarmos com estrangeiros* (I20). De facto, não podemos ignorar que a língua inglesa foi tomando cada vez mais espaço entre quase todas as culturas do mundo e, se para a grande parte dos nossos sujeitos ela é, essencialmente, uma *língua de poder e instrumento de construção de relações interpessoais/intergrupais*, alguns sujeitos dão também importância à promoção social e cultural que ela proporciona.

Esta análise pode ser complementada com a que fizemos das questões 4, 5 e 6 da segunda secção do inquérito por questionário (cf. Anexo 1). De facto, quando questionados relativamente ao grau de importância conferido às LE em estudo, os alunos referem como língua mais importante a inglesa e menos importante a chinesa, seguindo-se o Francês e o Alemão, como podemos constatar pelo quadro abaixo.

Quadro 15. Grau de importância conferido às línguas

<div style="text-align: center;">Grau de importância (em %)</div>	+ importante _____ - importante				Nº total de respostas
	1	2	3	4	
Línguas					
Alemão (opção de 22 alunos)	8,4	50	19,4	22,2	36
Chinês	7,5	5,7	64,2	22,6	53
Francês (opção de 31 alunos)	4,8	59,6	21,4	14,2	42
Inglês	83	13,2	3,8	0	53

As razões apontadas pelos sujeitos para justificar a sua classificação denotam uma perspectiva instrumental das línguas (cf. Rimbart, 1995; Billiez, 1996; Dabène, 1997; Gosse, 1997; Pétillon, 1997), ou seja, para os alunos, as línguas mais importantes, neste caso o Inglês, são aquelas que, pela sua importância no mercado empresarial, pelo seu estatuto nas trocas internacionais, pelo seu valor no mercado de trabalho, lhes permitem a aquisição de competências que podem ser utilmente rentabilizadas no seu futuro profissional. Associada a esta razão, encontramos o grau de internacionalização de uma língua como directamente proporcional ao seu grau de importância, razão que se aplica, exclusivamente, à língua inglesa.

Contudo, importa fazer notar que os alunos utilizam também razões de tipo instrumental para justificarem a importância que atribuem à língua alemã e à língua chinesa, referindo que a sua aprendizagem constitui, no contexto profissional português, uma marca de distinção que os tornará mais competitivos no mercado de trabalho, tal como é referido nas composições.

Numa perspectiva inversa, os alunos consideram que uma língua sem valor instrumental e ausente da comunicação internacional, como o Chinês, é uma língua sem importância ou, pelo menos, que se justifica dificilmente no âmbito do currículo do curso em que estão matriculados. Se acrescentarmos a estas razões o facto de se tratar de uma língua de difícil e, talvez por isso, *desprazerosa* aprendizagem e linguística e culturalmente afastada, encontramos as razões que justificam o facto de o Chinês ser apresentado como a língua menos importante de entre as quatro oferecidas.

Comentando estes resultados, podemos, numa primeira instância, observar que eles vão no mesmo sentido de outros encontrados em investigações a que tivemos acesso, que explicitámos no quadro teórico, e que se centram na relação que se pode estabelecer entre o contexto socio-económico e as imagens das línguas (cf. Mondavio, 1997; Walt, 2004).

Os dados situados nas franjas destas tendências mostram-nos que, para alguns alunos, a língua mais importante não é o Inglês, mas antes o Alemão (3 alunos), o Chinês (4 alunos) e o Francês (2 alunos), por razões que variam conforme a língua em causa. Particularizando, podemos constatar que, no que concerne ao alemão, as razões apontadas estão, essencialmente, relacionadas com a importância da economia alemã na Europa, sendo ainda referidas razões profissionais, associadas à ideia de que esta língua pode

funcionar como trunfo de valorização curricular, o que corrobora as imagens presentes nas composições.

Quanto à língua chinesa, as razões apontadas são afectivas (gosto pela língua, percepcionada como um desafio), mas também económicas (importância crescente do mercado chinês na Europa) e profissionais (uma mais-valia no mercado profissional, uma vez que poucos portugueses sabem Chinês). Para o Francês, ambos os alunos que o classificam como a língua mais importante apontam a mesma razão, de ordem afectiva: o facto de esta ser a sua LM.

Por outro lado, e no que se refere agora às línguas menos importantes, dois alunos mencionam o Inglês, no que se diferenciam nitidamente do resto da turma, apontando razões de ordem profissional, ou seja, considerando que esta aprendizagem não lhes traz mais-valias curriculares, já que esta é uma língua de domínio generalizado. Nota-se aqui que, num mundo globalizado onde a comunicação internacional se faz pelo recurso a uma língua franca, se desenvolve paralelamente, nalguns alunos, a consciência do valor simbólico e cultural das línguas ou, por outras palavras, alguns alunos entendem que saber mais línguas constitui, de alguma forma, um enriquecimento e uma valorização pessoal.

É neste sentido que alguns sujeitos se referem ao *poder sócio-cultural* que as LE podem conferir. No entanto, a nossa análise evidenciou que este descritor não é enfatizado pelos sujeitos, pelo contrário, é-lhe conferida pouca importância. De facto, ele é inexistente na língua alemã, muito baixo na língua inglesa e adquire maior relevo, ainda que reduzido, no Chinês e no Francês.

Se tivermos em conta os objectivos gerais deste curso (apresentados em http://acesso.ua.pt/infocurso1.asp?ID_Curso=67) constatamos que apenas são delineados objectivos relacionados com a importância das línguas ao nível económico-profissional: “A internacionalização das empresas e a globalização dos mercados torna urgente a formação de quadros superiores versáteis que, a par do domínio das línguas e do conhecimento das culturas, estejam também familiarizados com a lógica empresarial e aptos a responder às solicitações do mundo dos negócios e à dinâmica das empresas industriais e de serviços. Foi com este objectivo que a Universidade de Aveiro criou este novo curso, que visa a formação de profissionais qualificados que conjuguem competências em línguas estrangeiras com conhecimentos de gestão e marketing e com o domínio das novas tecnologias da comunicação e da informação”.

De facto, estes objectivos parecem privilegiar uma dimensão performativa da aprendizagem de línguas, sendo que estas são percebidas, essencialmente, como *skills* essenciais para o mundo do trabalho.

Em síntese, verificamos que os sujeitos revelam consciência de que as línguas são instrumentos de poder através das quais agem sobre o mundo e que usam para se promover nele, essencialmente a nível económico-profissional.

Neste sentido, o Inglês encontra-se numa posição dominante, proporcionando particular acesso à ciência e à tecnologia modernas, ao mundo dos negócios, constituindo, para os nossos sujeitos, um diferenciador sócio-económico. De facto, a posição dominante do Inglês no campo comercial, na cultura popular e nas relações internacionais coloca-o como a língua do poder económico e dos interesses sociais. Desta forma, os nossos sujeitos consideram que se torna ainda mais necessária a sua aprendizagem.

Sobressai também o resultado de que as imagens relativas ao poder conferido pelas línguas parecem ter impacto em certos aspectos da relação de aprendizagem. Assim, a língua que apresenta imagens mais positivas relativamente à sua importância e estatuto - o Inglês - é também aquela maioritariamente considerada mais fácil de aprender. Já o Chinês, considerado como a língua mais difícil, apresenta-se como uma língua distante (*exótica, diferente*) e para a qual os alunos não vêem utilidade. Esta ausência de percepção da utilidade da língua impele-os a considerar a sua aprendizagem apenas como uma obrigação curricular e, conseqüentemente, a definir os seus territórios de aprendizagem apenas em termos académicos e de sucesso escolar.

Desta forma, os sujeitos reconhecem, essencialmente, que as línguas têm um carácter utilitário do ponto de vista profissional, que se traduz no grau de importância que lhes conferem. De facto, verificamos que as imagens acerca da importância das línguas parecem centrar-se, essencialmente, em torno de quatro dicotomias: língua muito/pouco falada; língua com/sem valor instrumental; língua com/sem importância no mundo empresarial; facilidade/dificuldade de aprendizagem, sendo que o Inglês e o Chinês se situam nas duas extremidades destes *continuums*. Este facto mostra que as noções de utilidade, importância, funções, relacionadas com o estatuto formal e informal das línguas (Dabène, 1997), parecem funcionar como resistência ou motor de desenvolvimento de uma proximidade ou afastamento relativamente às línguas. No entanto, convém salientar que

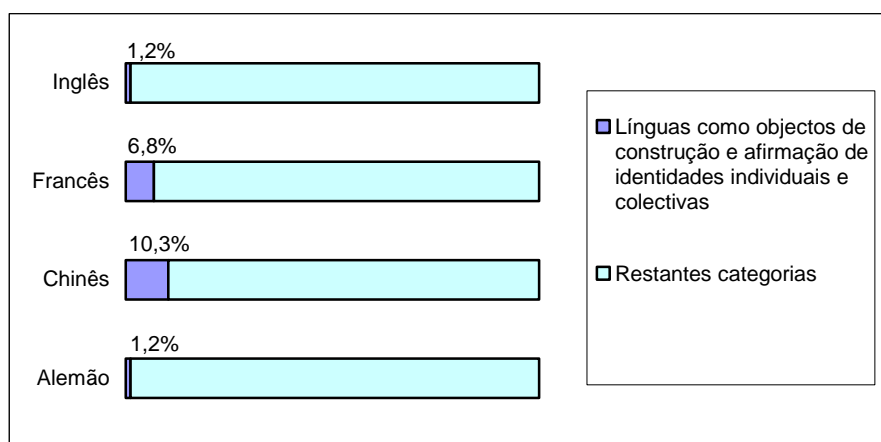
estes resultados não se podem desprender das motivações destes alunos para o estudo das línguas que estão, obrigatoriamente, relacionadas com o curso que frequentam e com as suas expectativas e objectivos profissionais (cf., numa mesma análise, Araújo e Sá, Melo & Pinto, 2004).

4.1.5. As LE como instrumentos de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas

A análise das composições dos alunos evidenciou que as línguas quase não são entendidas como *instrumentos de construção e afirmação de identidades*: Alemão (1,2% das ocorrências nesta língua), Inglês (1,2% das ocorrências nesta língua) Francês (6,8% das ocorrências nesta língua) e Chinês (10,3% das ocorrências nesta língua).

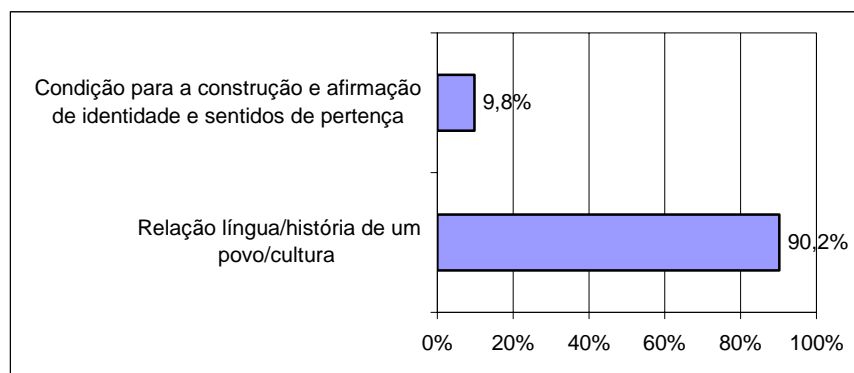
O gráfico seguinte mostra isso mesmo:

Gráfico 19. As 4 línguas como instrumentos de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas



Nesta categoria, os alunos percebem as LE em duas perspectivas que recapitulamos: *relação língua/história de um povo/cultura* e *condição para a construção e afirmação de identidade e sentidos de pertença*, destacando-se enormemente a primeira, como se pode depreender do gráfico seguinte:

Gráfico 20. Línguas como instrumentos de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas - total do corpus



Verificamos que a relação língua/história de um povo/cultura parece ser traçada quase exclusivamente na perspectiva de que as LE são instrumentos através dos quais se reflectem uma cultura, um povo e os seus costumes, funcionando como uma manifestação cultural:... *o francês é uma janela aberta para uma cultura diferente, para um mundo diferente onde a história e as tradições marcaram o povo e a sua própria língua* (F15). Neste sentido os sujeitos percebem a cultura como um elemento que serve para identificar grupos da sociedade. O exemplo que apresentamos mostra também que, para além de servir como espelho, a própria língua se (re)constrói sob as influências do grupo que a utiliza.

Alguns sujeitos enfatizam ainda a ideia de que o trinómio língua/cultura/povo não se pode separar (o que não acontece para todas as LE, como veremos já a seguir), uma vez que admitem não ser possível aprender uma língua sem ter em conta a sua componente cultural: *Como na aprendizagem de outras línguas, mas particularmente na aprendizagem do chinês, a assimilação da cultura é de extrema importância e imprescindível na compreensão da língua* (Ch11).

As LE são parcamente percebidas pelos aprendentes enquanto condição para a construção e afirmação de identidade e sentidos de pertença. As escassas ocorrências remetem para a ideia de um processo de (re)construção de si próprio a partir do confronto com o Outro: ... *aproxima-nos de uma realidade tão diferente mas que ultrapassando a barreira da língua nos torna mais iguais* (Ch6).

Para além disso, temos que ter em conta que nas nossas aulas de LE podemos ter nativos dessa língua e, para esses, a língua que leccionamos é a sua LM, funcionando como

uma forma de afirmação identitária e expressão de um sentido de pertença: *Para terminar sem o francês seria uma pessoa diferente porque além de fazer parte da minha vida faz parte da minha cultura* (F20).

Observemos, seguidamente, como surgem estes dois descritores no âmbito de cada uma das LE.

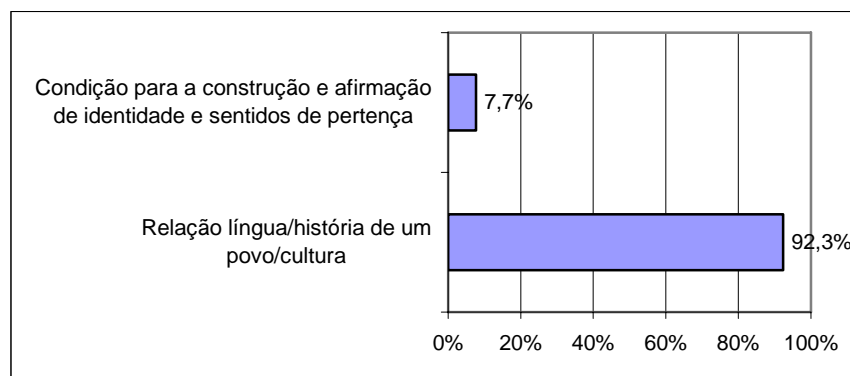
Alemão

No âmbito da língua alemã, regista-se apenas uma ocorrência nesta categoria e que se reporta à **relação língua/história de um povo/cultura**: *Diria que é uma língua germânica, a língua de grandes filósofos e escritores* (A1). Os resultados relativamente a esta língua, nesta categoria, parecem mostrar que os sujeitos não a percebem como manifestação de uma cultura específica, de uma história, de um povo. Para além disso, não há qualquer ocorrência que remeta para o papel da língua enquanto condição para a construção/afirmação de identidade e sentidos de pertença.

Chinês

Neste âmbito, a língua chinesa apresenta-se quase exclusivamente aos nossos sujeitos, em termos da **relação** que se constrói entre **língua/história de um povo/cultura**:

Gráfico 21. Chinês – instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas



De facto, nas composições, alguns alunos enfatizam que a língua chinesa está intrinsecamente relacionada com seu conteúdo sócio-cultural: *O chinês é, no meu entender uma língua que não se pode desligar do seu conteúdo sócio-cultural e da história milenar da sua sociedade* (Ch12); *Para além de ser uma das línguas mais antigas do mundo, esta revela um pouco da sua história e cultura* (Ch19).

Desta forma, os aprendentes sublinham, essencialmente, que é impossível separar a língua da sua dimensão cultural: *...na aprendizagem do chinês, a assimilação da cultura é de extrema importância e imprescindível na compreensão da língua* (Ch11); *...na minha opinião é impossível estudar chinês sem estudar um pouco da cultura chinesa* (Ch20); *A língua chinesa, como sabemos, faz também parte da cultura chinesa, por isso traz consigo uma série de detalhes e histórias interessantes e curiosas* (Ch34). Como podemos constatar, alguns sujeitos reconhecem que, para se dominar bem a língua chinesa, deve conhecer-se os valores culturais que esta encerra. Já nos questionários, apenas um sujeito se refere a ela como *directamente relacionada com a cultura*.

Outro aspecto importante que ressalta da análise é que os sujeitos estabelecem uma relação próxima entre a língua escrita (caracteres) e a cultura: *Experimenta estudar chinês nem que seja por ano, verás que muita da significância de cada símbolo advém da história e da sua cultura* (Ch5); *... o caracter revela a cultura e história da China porque a palavra 'bom' escreve-se com a junção da palavra mulher e filho (homem) isto porque 'antigamente' era bom uma mulher ter um filho* (Ch19).

Para além disso, podemos ainda verificar que também se desenha a existência de uma relação entre a língua/cultura e o povo: *A língua chinesa bem como a cultura chinesa são temas que me cativam bastante, talvez por achar que os chineses vivem muito tudo aquilo que fazem* (Ch7); *...temos professores chineses, por isso provenientes de uma cultura diferente, mais rigorosa* (Ch8).

Assim, apresenta-se como uma língua curricular nova, que transporta todo um conhecimento cultural também novo, que os aprendentes valorizam: *Saber chinês é saber conhecer o outro lado do mundo e ao mesmo tempo entendê-lo e admirá-lo* (Ch18); *Juntamente com a língua chinesa aprendemos a cultura chinesa, o que é bom, pois é sempre positivo aprender e conhecer uma nova cultura, principalmente quando esta tem tantos aspectos que diferem da nossa própria cultura* (Ch22).

É, então, percepcionada por alguns sujeitos como uma manifestação cultural através da qual se caracteriza um povo, uma nação, sendo também uma forma de aceder à cultura do país. De facto, é com esta língua que mais fortemente é reconhecida a relação língua/povo/cultura, podendo inferir-se estreitas relações de metonímia. O facto de os alunos a percepcionarem como um espelho da cultura e povo chineses faz com que o factor cultural adquira um papel muito importante na forma como se relacionam com ela em termos de aprendizagem, de relação afectiva, etc. Como refere Suoying, “Muitas vezes, a dificuldade em dominar a língua e a escrita chinesas resulta do desconhecimento e da incompreensão dos valores culturais, do raciocínio e da mentalidade dos chineses” (2002: 349).

Quanto à percepção da língua como **condição para a construção e afirmação de identidades e sentidos de pertença**, verificamos que apenas um sujeito aí a situa, considerando que esta desempenha um papel enquanto construtora de identidades linguísticas/culturais: *...incentivo todos os que me questionam a aprender chinês porque sem dúvida é muito rica e nos faz crescer por dentro*” (Ch6); *... aproxima-nos de uma realidade tão diferente mas que ultrapassando a barreira da língua nos torna mais iguais* (Ch6). Para este sujeito, o contacto com a língua possibilita-lhe uma construção de si próprio enquanto indivíduo e representa um crescimento pessoal que o aproxima do Outro.

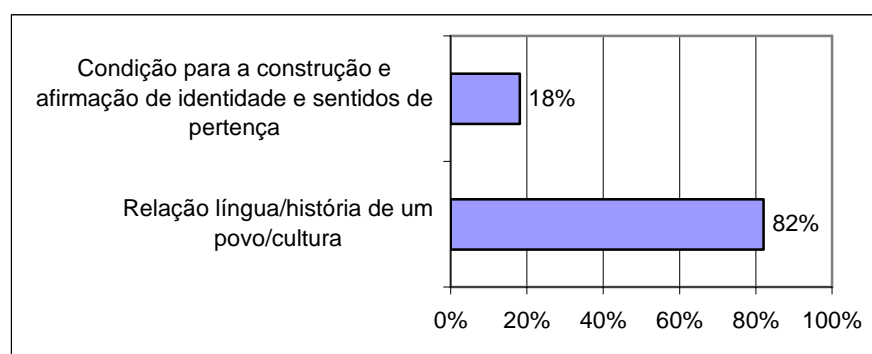
No questionário alguns sujeitos mostram percepcioná-la como objecto de afirmação de identidades colectivas, inalienável das características do país onde é falada e dos seus locutores, descrevendo-a como *exótica, oriental e secular*.

Francês

As imagens dos sujeitos relativamente à língua francesa nesta categoria centram-se no descritor **relação língua/história de um povo/cultura** (cf. gráfico 22).

Particularizando, a língua apresenta-se para alguns dos nossos alunos como uma manifestação cultural, sendo estabelecida, essencialmente, uma relação entre a língua e a cultura francesas: *...o francês é uma janela aberta para uma cultura diferente, para um mundo diferente onde a história e as tradições marcaram o povo e a sua própria língua* (F15); *...é uma porta aberta para uma cultura rica, uma história singular* (F22).

Gráfico 22. Francês - instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas



Desta forma, alguns sujeitos percebem a sua aprendizagem como uma forma de conhecer aspectos culturais: ... *através desta, aprendemos a cultura e tradições francesas* (F2); *Uma coisa que se pode desvendar através da aprendizagem desta língua, é a sua cultura e conhecer mais profundamente a variedade de vinhos e dos queijos franceses* (F12), concedendo à aprendizagem objectivos que pressupõem a construção de uma consciência ecológica conducente à valorização cultural e patrimonial.

Para além disso, relacionam a língua à literatura e também a um cosmopolitismo relacionado com a moda, enquanto expressão de uma identidade colectiva: *É a língua de Victor Hugo, de Voltaire, de Zola, etc* (F13); *É uma língua que eu associaria à moda, às marcas, a tudo o que é 'fashion'* (F23).

Nos dados recolhidos através do questionário verificamos que nenhum sujeito relaciona a língua com a cultura ou com o povo.

Relativamente ao segundo descritor, são dois sujeitos francófonos que a ele se referem: *Para terminar sem o francês seria uma pessoa diferente porque além de fazer parte da minha vida faz parte da minha cultura* (F20); ... *p/ mim é mais que uma simples língua que é falada p/ desenrascar em negócios... são as minhas origens* (F26). De facto, estes sujeitos evocam aquilo que Feytor Pinto enuncia da seguinte forma: "...cada pessoa encara a sua língua materna como tendo um papel estruturador da sua personalidade e cada língua é visada pela comunidade que a fala como um produto cultural que está na base da sua identidade, do seu sentido de pertença" (1998: 9).

Inglês

Tal como surgiu da análise dos dados referentes ao Alemão, também da análise relativa ao Inglês concluímos que as imagens dos alunos se reportam, dentro desta grande categoria, exclusivamente à **relação língua/história de um povo/cultura**.

Contudo, foram apenas três as ocorrências classificadas nessa subcategoria. Os sujeitos que se referem à língua nestes termos enfatizam o seu papel como instrumento através do qual se reflecte uma cultura, um povo e os seus costumes: *Através do conhecimento desta língua, podemos também desvendar a sua cultura e saber quais são os seus gostos e preferências e suas tradições* (I20); *Uma coisa que eu achei muito engraçada foi saber que eles gostam do seu ‘5 clock tea’* (I20); *Inglês, Inglês, Inglês como cinco letras juntas nos podem dizer tanto; nos podem mostrar tanto, ensinar, etc.* (I41).

Nos questionários, os alunos referem apenas que esta é uma língua *moderna, rica, cômica, rígida, irritante*, deixando antever possíveis relações de metonímia.

Em síntese, verificamos que as LE não são em grande dimensão percebidas pelos nossos sujeitos como *instrumentos de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas*. Consideramos que este é um resultado surpreendente na medida em que pensamos que as línguas não podem deixar de ser, também, entendidas como meios de interacção com o Outro e de acesso a outras culturas, uma oportunidade para entender e reflectir sobre a sua própria cultura e cidadania, constituindo um dos principais factores na construção identitária, uma vez que são meios de conhecimento de si próprio e do Outro e manifestam consciências individuais e colectivas.

A língua que se destaca nesta categoria é a chinesa, primordialmente no que concerne à *relação língua/povo/cultura*, o que não nos surpreende. As outras LE em foco são línguas com as quais os sujeitos contactam de forma informal mais facilmente e cuja aprendizagem se iniciou no Ensino Básico ou Secundário; já a língua chinesa é nova curricularmente ou, como referem os nossos sujeitos, é *exótica* e transporta consigo uma cultura, mentalidade, tradições diferentes das próprias às LE europeias que se estudam na escola, pelo que o contraste provoca esta reflexão.

Estes resultados levam-nos a reflectir acerca do processo de ensino-aprendizagem das LE que, mesmo num curso direccionado para as relações empresariais, deve ser, para além de outros aspectos, um espaço propício à reflexão em torno das mais-valias das

línguas no confronto com o Outro e a sua cultura. Este confronto propiciará aos sujeitos o desenvolvimento de um auto e hetero-conhecimento, imprescindíveis para a constituição do aprendente enquanto indivíduo, e, conseqüentemente, para a (re)construção da sua própria identidade.

Ora, é precisamente este último aspecto que menos se verifica nos nossos dados, sendo que apenas o Chinês e o Francês apresentam ocorrências na subcategoria *condição para a construção e afirmação de identidade e sentidos de pertença*. Desta forma, se acreditamos que ensinar uma língua, para além de assegurar aos sujeitos meios de expressão e de compreensão, é favorecer o desenvolvimento identitário pelo confronto, devemos proporcioná-lo na sala de aula.

Seguidamente, apresentaremos duas sínteses dos nossos resultados. Uma primeira onde expomos as principais tendências no que concerne às imagens dos sujeitos relativamente às diferentes LE consideradas em conjunto. Na segunda particularizamos estas imagens para cada uma das línguas que aprendem.

Apesar de correremos o risco de nos tornarmos redundantes com esta segunda síntese, consideramos que poderá ser interessante para o leitor aceder, resumida e facilmente, às grandes orientações demonstradas pelos sujeitos relativamente a cada uma delas.

4.2. Sínteses da análise

4.2.1. As quatro línguas em confronto

Com a análise dos dados e discussão dos resultados desenvolvidas ao longo deste capítulo, tentámos responder à nossa questão de investigação.

Desta forma, apercebemo-nos que as imagens relativas às LE em estudo se centram em cinco grandes categorias, estabelecendo os alunos relações de diferente tipo com cada língua. Vejamos, resumidamente, as grandes tendências.

Todas as línguas, à excepção do Inglês, são percebidas, principalmente, como *objectos de ensino-aprendizagem*, sobressaindo largamente em todas o descritor *facilidade/dificuldade de aprendizagem*. No caso do Chinês e do Francês, a *distância/proximidade linguística* adquire também um peso relevante, mas em sentidos

contrários: enquanto a língua francesa é considerada bastante próxima da língua portuguesa, a língua chinesa é considerada distante não só do Português mas também de todas as outras línguas já estudadas pelos sujeitos. Também no caso do Chinês, *a auto-regulação do processo de aprendizagem* adquire extrema importância para os sujeitos, que referem as estratégias utilizadas, ou que o deverão ser, para que se consiga alcançar uma aprendizagem de sucesso. Com menor peso, os sujeitos também referem como regulam o processo de aprendizagem relativamente à língua inglesa, enfatizando que, apesar de a considerarem fácil de aprender, também requer estudo e esforço.

Se estes são os descritores mais fortemente representados nos nossos dados relativamente ao ensino-aprendizagem, constatamos que os que menos figuram em todas as línguas se centram na *auto-avaliação das competências linguísticas/conhecimentos adquiridos e experiências de aprendizagem*.

Enquanto o Alemão, Chinês e Francês aparecem sobrevalorizados, pelos nossos sujeitos, como *objectos de ensino-aprendizagem*, o Inglês afasta-se desta tendência e adquire um enorme relevo como *instrumento de construção das relações interpessoais e intergrupais*. As três primeiras línguas quase não são valorizadas neste âmbito, uma vez que os alunos não as consideram universais e globais, como fazem com a língua inglesa. A língua francesa detém, ainda que muito aquém da inglesa, um valor um pouco mais significativo nesta categoria em comparação com o Alemão e o Chinês.

Para além de se destacar como *instrumento de construção das relações interpessoais e intergrupais*, o Inglês destaca-se seguidamente como *objecto de poder*, acompanhado pelo Alemão. De facto, estas são as duas línguas às quais os sujeitos mais importância conferem aos níveis económico e profissional. A primeira porque se trata de uma língua *universal, falada por todos*, presente nos discursos económico, comercial, tecnológico e, por isso, crucial para o futuro profissional, e a segunda porque se torna uma mais-valia no contexto profissional português, na medida em que poucos são aqueles que a falam e/ou compreendem.

O Francês, ainda que em menor abundância, também surge para alguns sujeitos como um *objecto de poder económico-profissional* mas é a língua que apresenta maior destaque como conferidora de *poder sócio-cultural*, seguida da língua chinesa.

As línguas também são, significativamente, percebidas pelos sujeitos como *objectos afectivos*. De facto, verificamos que no Alemão, Chinês e Francês esta é segunda

categoria mais expressivamente presente, enquanto que no Inglês adquire uma posição bastante modesta. De realçar que a *relação afectiva* estabelecida pelos alunos com as línguas alemã, chinesa e francesa é, maioritariamente, de teor positivo e, no caso da língua inglesa, apesar de menos significativa, é mesmo totalmente positiva. Destacamos, ainda, a pouca importância que as imagens relativas à *sonoridade da língua* chinesa adquirem para os nossos sujeitos, que, na verdade, se concentram na relação afectiva com a língua e cultura. De facto, é apenas no caso do Chinês que os alunos estabelecem uma relação de afectos com a componente cultural. Nas outras línguas isto, realmente, não acontece.

O Chinês destaca-se, igualmente, como *instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas*, acompanhado pelo Francês. Já o Alemão e o Inglês não obtêm aqui valores em nada significativos, sendo apenas apreciadas em termos de *relação língua/povo/cultura*, e nunca como *condições para a construção/afirmação de identidades e sentidos de pertença*.

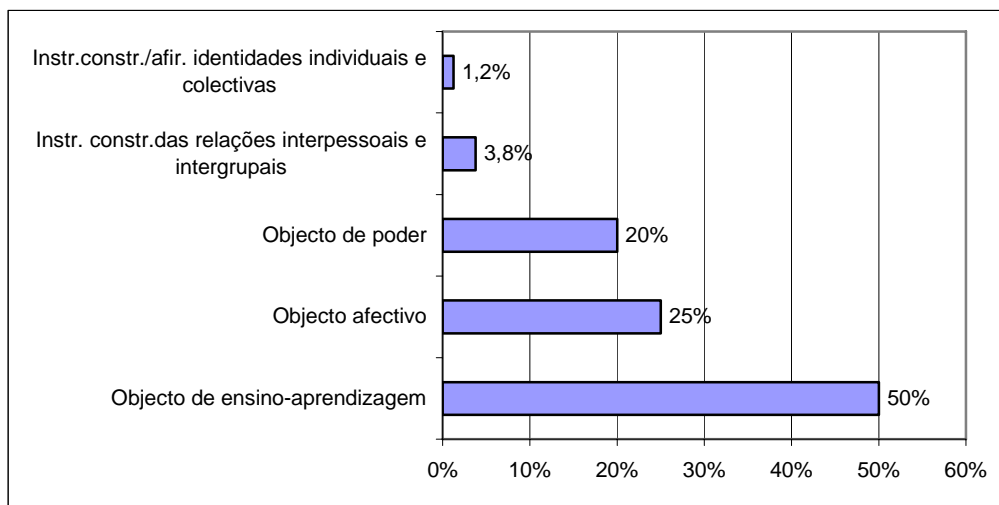
Desta forma, constatamos que tanto no Chinês como no Francês é enfatizada a *relação língua/história de um povo/cultura*, embora esta seja um pouco mais significativa na primeira língua mencionada. Por outro lado, a língua francesa aparece à frente quando se trata de ser considerada uma *condição para a construção e afirmação de identidade e sentidos de pertença*, o que se prende com o facto de serem dois os francófonos que a posicionam aí, mostrando que esta é a sua LM e que, por isso, se torna imprescindível na construção da sua identidade.

4.2.2. As línguas uma a uma

Alemão

O gráfico 23, ilustrativo dos resultados das composições escritas, apresenta as imagens relativas à língua alemã. Como podemos verificar, esta língua apresenta-se aos nossos sujeitos fortemente associada ao domínio da aprendizagem, em particular no que se refere às dificuldades aos níveis gramatical e de compreensão/expressão orais que apresenta para um aluno lusófono (*gramática difícil, complicada, complexa, difícil pronúncia*).

Gráfico 23. Imagens do Alemão



Observamos que este resultado vai ao encontro de outros com que nos deparámos em diferentes investigações e que retratámos no nosso quadro teórico. Por exemplo, Müller (1997) conclui que o Alemão é percebido por aprendentes da Suíça francófona, essencialmente, como um objecto de aquisição formal. Também Bartram (2004) conclui que os aprendentes britânicos do seu estudo percebem a língua alemã como sendo de aprendizagem difícil devido, primordialmente, à gramática.

Nos dados do nosso questionário, a língua é também percebida em termos de aprendizagem, mas esta categoria aparece em segundo lugar, sendo que em primeiro surge a *língua como objecto afectivo*. A explicação para esta divergência nos nossos dados relaciona-se com o facto de que, enquanto as composições foram apenas redigidas por alunos inscritos na disciplina de Alemão, nos questionários os alunos da opção de Francês também quiseram caracterizar a língua alemã. Ora estes alunos, não a aprendendo, caracterizam-na, essencialmente, em termos afectivos, considerando-a *áspera, rude, agressiva, ríspida, fria*, o que aponta para a influência das aprendizagens nos imaginários linguísticos.

De qualquer forma, através do gráfico podemos constatar, que alguns dos sujeitos, nas composições, também percebem a LE como *objecto afectivo*, considerando-a *bonita, rica, interessante, estimulante*. Como vimos, a relação afectiva estabelecida por estes alunos com esta língua é maioritariamente de cariz positivo. Também nos questionários se verifica isto mesmo relativamente aos alunos inscritos em Alemão. O estudo de Müller (*op. cit.*) conclui, também, que, entre outros aspectos, os aprendentes

francófonos de Alemão com quem trabalhou consideram a língua bonita, apesar da sua gramática difícil. Também Simões¹³, no seu estudo sobre as representações de alunos portugueses face às LE, conclui que, quando confrontados com um diferencial semântico, os alunos revelam imagens afectivas positivas e neutras para com a língua alemã.

Muito próxima desta percepção, surge a imagem da língua como *objecto de poder*, exclusivamente económico-profissional. De facto os aprendentes de Alemão não conferem à língua uma marca de *poder sócio-cultural*, mas apenas de utilidade profissional. No entanto, note-se que esta utilidade e importância se confinam ao facto de ser percebida como um trunfo no território português, na medida em que, de acordo com os alunos, poucos portugueses falam esta língua fluentemente. Oliveira (1996), ao colocar a questão “Porque estudas Alemão?” a alunos no âmbito da Prática Pedagógica da Universidade de Coimbra, conclui que uma das razões mais frequentemente apontadas relacionam-se com as intenções profissionais dos sujeitos, ou seja estes parecem ter motivações instrumentais para o estudo da língua. De igual modo, Mondavio (1997) conclui, também, que os jovens húngaros com quem trabalhou na sua investigação conferem um tipo de *rentabilidade real* à língua alemã, porque percebida como necessária para o futuro profissional.

As duas últimas categorias são quase inexistentes nos nossos dados para esta língua, sendo que apenas um sujeito a percebe como *instrumento de construção/afirmação de identidades individuais e colectivas*, considerando a língua como manifestação cultural.

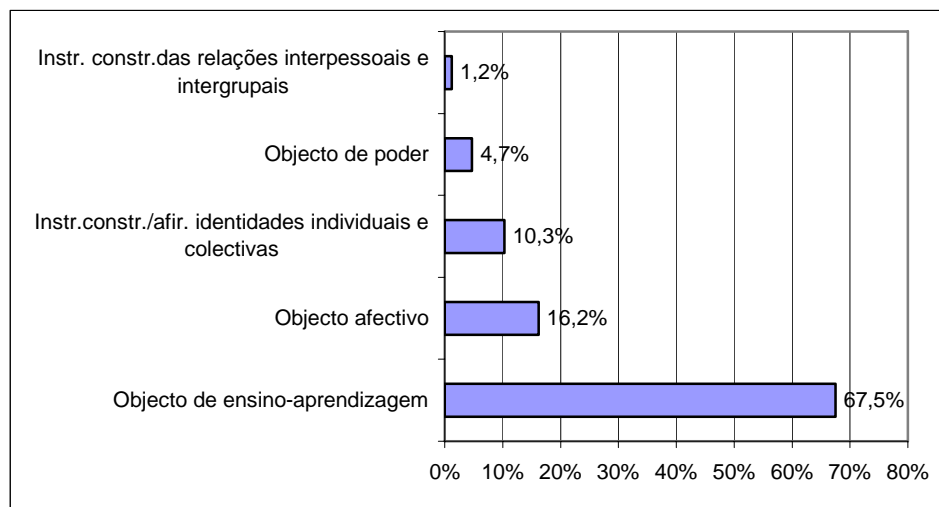
A língua alemã também não é, então, percebida de forma significativa pelos nossos sujeitos como um *instrumento de construção de relações pessoais/intergrupais*. Aqui é apenas referida a instrumentalidade comunicacional da língua com nativos alemães e referido que esta é falada em vários países europeus.

Chinês

A língua chinesa é, de todas as línguas do currículo da licenciatura de LRE, a mais fortemente percebida como *objecto de ensino-aprendizagem*, como se pode ler pelo gráfico seguinte, onde esta categoria se demarca nitidamente de todas as outras.

¹³ Simões, Ana Raquel, *Atitudes dos alunos face à diversidade linguística e cultural: um estudo no 3º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de doutoramento em curso, Universidade de Aveiro.

Gráfico 24. Imagens do Chinês



Desta forma, os sujeitos referem-se, essencialmente, à facilidade/dificuldade de aprendizagem, relacionada com a distância/proximidade linguística com a LM e as línguas europeias, o que os leva a reflectir acerca da auto-regulação do processo de aprendizagem. Estes resultados vão ao encontro dos obtidos através do inquérito por questionário, onde também verificamos que a língua é percebida, primordialmente, como um objecto que se ensina e se aprende.

Esta dificuldade, que se relaciona, como vimos, com os domínios da fonética, gramática/sintaxe e escrita (cf. Suoying, 2002), mas também com a distância cultural, é ainda justificada pelos alunos como sendo comum para aprendentes ocidentais. Os alunos referem mesmo “estudos científicos” que corroboram a ideia de que a língua chinesa é uma das mais difíceis do mundo, enfatizando que mais áreas do cérebro trabalham para se expressar em Chinês do que para se expressar em línguas ocidentais. A explicação da professora da turma, no momento em que os alunos referem este facto, é que o Chinês é um idioma tonal. Os locutores de idiomas não tonais - todos os europeus e uma grande parte das línguas do resto do mundo - só activam o hemisfério esquerdo, pois é nele que se encontra o centro de processamento da linguagem. No caso do Chinês e de outros idiomas tonais, também é necessário trabalhar com a parte direita do cérebro, porque nela se localiza o centro de processamento da música, que serve para distinguir as diferentes notas musicais e apreciar uma melodia.

Esta dificuldade leva os sujeitos a concluir que os chineses se sentem orgulhosos por a sua língua ser das mais difíceis do mundo de aprender; no entanto, isto não impede

que se relacionem de forma afectiva bastante positiva com a língua. De facto, a língua chinesa como *objecto afectivo* surge em segundo lugar nos imaginários dos sujeitos, apesar de bastante distante do valor percentual da língua como *objecto de ensino-aprendizagem*. Na actividade didáctica e nos questionários, os alunos referem-se, principalmente, ao carácter *exótico*, *belo* e *interessante* da língua e da cultura, enfatizando a beleza da escrita dos caracteres. Constatamos, assim, que uma das principais dificuldades sentidas na aprendizagem – a escrita dos caracteres – desperta, ao mesmo tempo, uma curiosidade afectiva e um sentimento de estranheza.

Seguidamente, a língua é percebida como um *instrumento de construção/afirmação de identidades colectivas*, sendo que os alunos a caracterizam como *exótica*, *oriental*... Como já referimos anteriormente, é nesta língua que mais fortemente é reconhecida a relação língua/povo/cultura, sendo que os sujeitos parecem não conseguir conceber a ideia de aprender a língua sem a relacionar com o povo e cultura chinesas, sublinhando, ao mesmo tempo, as diferenças culturais entre portugueses e chineses. Rouault (2001) conclui, de igual modo, que os alunos franceses, nos quais centrou a sua investigação, apresentam imagens centradas na distância linguístico-cultural relativamente às línguas chinesa, árabe e italiana.

A própria professora enfatiza esta ideia nas aulas que gravámos e transcrevemos, definindo a seguinte como uma das estratégias para reduzir as dificuldades dos alunos: “... o professor deve saber as duas línguas, assim como as duas mentalidades, dois raciocínios e as duas culturas, para poder fazer constantemente a comparação entre o chinês e o português, fazendo com que os alunos percebessem melhor as peculiaridades da língua chinesa” (Suoying, 2002: 352).

A língua chinesa é percebida, por um número pouco significativo de sujeitos, como uma *língua de poder*, porque constitui, essencialmente, uma forma de se demarcarem no mercado profissional, na medida em que em Portugal e na Europa, poucos são os que a falam. Nota-se, também, alguma consciencialização da parte destes indivíduos da crescente importância económica adquirida pela China no mundo actual, que os leva a reflectir acerca do valor que a língua chinesa poderá adquirir em termos de negociações.

Finalmente, a língua chinesa praticamente não é percebida como *instrumento de construção de relações interpessoais e intergrupais*. Parece-nos que esta categoria não adquire aqui importância porque os sujeitos consideram que esta é uma língua falada por

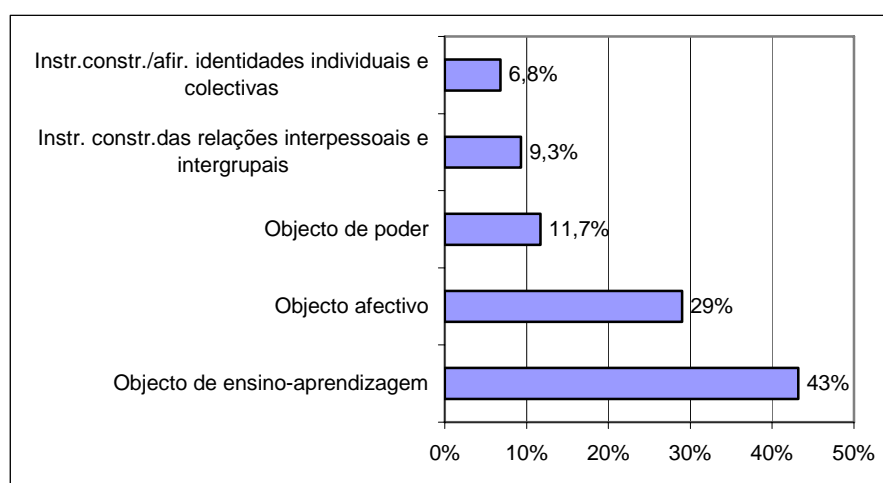
uma minoria de ocidentais e que, por isso, não servirá como instrumento para comunicar e socializar com o Outro, mas apenas para o fazer com chineses. Ora, como o contacto com o povo chinês é bastante diminuto, apesar do crescente número de chineses em Portugal, esta língua não adquire uma função comunicacional.

Para além disso, como referem os alunos nas aulas que gravámos, ainda que tenham que comunicar com chineses no âmbito das suas funções profissionais, não utilizarão a língua chinesa, uma vez que não possuem competências linguísticas para o fazer. Referem, sim, que os seus conhecimentos da língua servirão para conseguir uma aproximação relativamente ao Outro, no sentido em que o simples facto de saberem como cumprimentar em Chinês já poderá conduzir a uma empatia com os seus interlocutores. E aqui, podemos dizer que a língua parece ser percebida como uma forma de construção de relações interpessoais.

Francês

Como podemos aferir pelo gráfico 25, a língua francesa apresenta-se para os nossos sujeitos, e no âmbito das composições escritas, primordialmente, como *objecto de ensino-aprendizagem*, seguindo-se a imagem da *língua como objecto afectivo*, *objecto de poder*, *instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais* e, finalmente, como *instrumento de construção/afirmação de identidades individuais e colectivas*.

Gráfico 25. Imagens do Francês



No que concerne às imagens relativas à língua como objecto *de ensino-aprendizagem*, as mais recorrentes centram-se na percepção de facilidade/dificuldade dessa aprendizagem, seguindo-se a distância/proximidade linguística com a LM. Como constatámos, grande parte dos sujeitos considera-a uma língua difícil devido à componente gramatical que consideram *complicada*.

Apesar de, nas composições, a língua francesa ser caracterizada, essencialmente, em termos de ensino-aprendizagem, nos questionários sobressai a categoria *língua como objecto afectivo*. Esta discrepância justifica-se na medida em que nos questionários, os aprendentes de alemão também se pronunciam quanto a esta língua e, como pudemos constatar, relacionam-se com ela de forma, essencialmente, afectiva, referindo que é *bonita, harmoniosa, romântica, musical...* Tanto nos questionários como nas composições as imagens afectivas são, quase na totalidade, de cariz positivo.

Este resultado vai ao encontro do alcançado por Williams, Burden & Lanvers (2002), que concluem que os alunos, essencialmente os de sexo feminino, consideram que o Francês é a língua do amor, em oposição ao Alemão, considerado como a língua da guerra. Também os resultados da investigação de Mondavio (1997) apontam para a tendência de um conjunto de alunos húngaros percepcionarem a língua francesa de acordo com uma rentabilidade simbólica ligada a dimensões afectivas (beleza da língua, romantismo do povo...).

Alguns sujeitos consideram que esta língua é um *objecto de poder económico-profissional*, essencialmente, devido às relações comerciais que ao longo dos anos se têm estabelecido entre Portugal e França. Daí que seja considerada *útil, prática e necessária* por esta minoria de alunos. No entanto, para outros apresenta-se como uma língua fechada e pouco dinâmica, incapaz de responder e de acompanhar o ritmo de desenvolvimento do mundo (*acessória, batida...*). Por oposição ao Inglês, uma língua *moderna*, o Francês é referenciado como uma língua *histórica*, suporte de uma cultura estática e ultrapassada, que não responde às novas necessidades económicas.

Ainda assim, é considerada, por alguns, uma língua que pode conferir um determinado poder sócio-cultural, uma vez que se trata de uma língua falada por elites.

Próxima desta categoria, surge a imagem da língua *como instrumento de construção das relações interpessoais e intergrupais*. Mais uma vez, os sujeitos comparam a língua francesa à inglesa, enfatizando que, apesar de a primeira não ser tão internacional

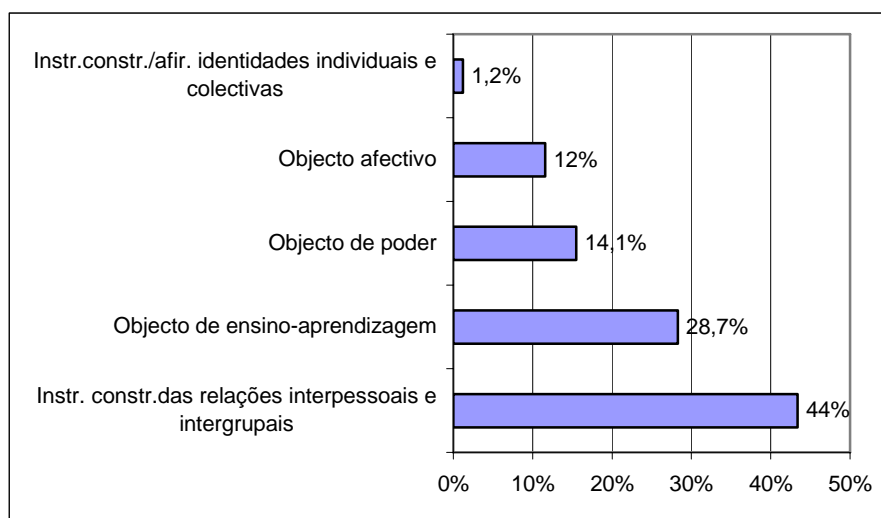
como a segunda, é a língua-mãe de diversos países. De facto, os poucos sujeitos que posicionam a língua nesta categoria percebem-na como um instrumento na comunicação globalizada, mas não tanto na comunicação mais próxima com o Outro. Ou seja, consideram-na internacional mas não lhe conferem um papel significativo na comunicação pessoal.

Por último, a língua é diminutamente percebida como um *instrumento de construção/afirmação de identidades individuais e colectivas*. Aqui os sujeitos estabelecem uma relação clara entre a língua e a cultura (onde incluem as artes, a literatura, a moda). Apenas dois sujeitos consideram que a língua é condição imprescindível para a *construção e afirmação de identidades e sentidos de pertença*, sendo que ambos são francófonos.

Inglês

A língua inglesa, nas composições escritas, ao contrário das outras três, não se apresenta para os nossos sujeitos em primeiro lugar como *objecto de ensino-aprendizagem*, como podemos verificar pelo gráfico abaixo.

Gráfico 26. Imagens do Inglês



Deste modo, os alunos percebem a língua, essencialmente, como *instrumento de construção das relações interpessoais e intergrupais*, destacando-se, largamente, a imagem da sua internacionalização, ou seja a percepção de que se trata de uma língua

universal, conhecida por todos, e que, por isso, é uma importante ferramenta na construção da comunicação globalizada. Giota (1995) conclui, de igual modo, no seu estudo no contexto escolar sueco, que os sujeitos percebem a língua inglesa como “an international (or world) language”, sendo esta uma das principais razões apontadas para o seu estudo nas escolas suecas. Tal como os nossos sujeitos, também estes se caracterizam especialmente pelas suas crenças relativamente à importância do Inglês como um meio de comunicação, mostrando uma certa tendência para o universalismo da língua.

Enquanto os nossos alunos a percebem como *instrumento de construção de relações interpessoais/intergrupais* essencialmente com falantes de outras línguas, constituindo uma importante ferramenta no estabelecimento do contacto intercultural, os sujeitos do estudo de Giota (*op. cit.*), pelo contrário, desejam aprender Inglês para contactar com falantes da língua, demonstrando uma motivação integrativa para sua aprendizagem.

Seguidamente, a língua inglesa apresenta-se para alguns sujeitos como um *objecto de ensino-aprendizagem*, realçando a facilidade com que a aprendem, devido à gramática simples e à fácil compreensão. Também nos questionários, a quase totalidade dos sujeitos aponta esta língua como sendo a mais fácil que já aprenderam. De notar que esta facilidade é atribuída, essencialmente, ao constante contacto formal e informal com ela. O estudo de Sakui & Gaies (1999), relativo às crenças alunos japoneses para com o Inglês, leva-os a concluir, de igual modo, que a principal imagem associada à língua é a facilidade da sua aprendizagem devido a uma gramática e sintaxe simples. De facto, este é um estereótipo comum em relação a esta língua, também presente nos nossos dados.

Na terceira posição aparece a *língua como objecto de poder*. Não podemos deixar de sublinhar, antes de mais, que esta categoria se relaciona intimamente com a percepção da língua como *instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais*, especificamente com o descritor relativo à internacionalização da língua. Assim, o facto de esta ser considerada uma língua *internacional, universal, quase franca*, faz com que os sujeitos lhe confirmem um poder económico-profissional esmagador. Na verdade, estes mostram possuir uma visão mercantilista desta língua e, como referem Melo, Araújo e Sá & Pinto (2005), ao analisarem as imagens de alunos universitários portugueses relativamente às LR, os aprendentes tendem a visualizar “as línguas para um mundo de competições e competências em vez de línguas para a construção do ‘eu’...; línguas de

acesso ao trabalho em vez de línguas de acesso ao prazer; línguas de transacção em vez de línguas de cultura” (pp. 48). Ora, é exactamente desta forma que os nossos aprendentes percebem o Inglês, no âmbito desta categoria, mostrando possuir um *outlook* instrumental da língua.

Também o estudo levado a cabo por Giota (1995), já mencionado, conclui que alguns alunos mostram um desejo de aprender Inglês por motivos instrumentais relacionados com a profissão futura. De igual modo, Martel (1997), ao debruçar-se sobre as razões que conduzem os aprendentes do Québec a aprender determinadas línguas, conclui que, no que concerne à língua inglesa, as causas apontadas estão relacionadas com imperativos económicos e preocupações com o futuro profissional.

Esta língua, como podemos verificar no gráfico atrás, é também percebida por alguns sujeitos como um *objecto afectivo*, referindo-se estes, primordialmente, ao afecto por ela e ao prazer na sua utilização. Não podemos deixar de sublinhar que as imagens afectivas da língua inglesa, embora escassas, são na totalidade positivas. Também no questionário é caracterizada como sendo *agradável, divertida, engraçada*. Quanto à sonoridade da língua também todas as imagens são de teor positivo: *agradável, apelativa, bonita*. Através de um diferencial semântico a alunos do 9º ano do sistema escolar português, Simões & Araújo e Sá (2005) concluem, de modo análogo, que os alunos estabelecem uma relação afectiva com a língua, colocando-a no grupo das mais bonitas, a par com o italiano e com as “línguas africanas”.

Se a relação afectiva estabelecida com esta língua é diminuta, a sua percepção como *instrumento de construção/afirmação de identidades individuais e colectivas* é praticamente inexistente. De facto, o Inglês é a língua que menos surge aos nossos sujeitos como espelho de uma cultura, de um povo. Parece desprovida de uma identidade própria o que pode estar relacionado com o seu grau de internacionalização e apropriação mundial, permitidas pela crescente intervenção dos *mass media* na vida pública. Assim, a internacionalização da língua não conduziu, necessariamente, a uma percepção da sua relação inequívoca com os povos que a falam e o seu *background* histórico e cultural.

Capítulo 5. Considerações finais e perspectivas

Introdução

“L’apprentissage d’une langue n’est pas un simple travail cognitive: c’est un véritable processus social et identitaire. C’est pourquoi il n’est pas nécessairement plus facile d’apprendre l’allemand à Bienne qu’à Sofia, Brest ou Pékin! L’école ne peut oublier cela. ”
(Müller & De Pietro, 1998: 73)

Neste capítulo procederemos à recapitulação das principais conclusões retiradas do estudo empreendido e suas implicações para a investigação em Didáctica de Línguas.

Conscientes da existência de algumas limitações no nosso trabalho, referir-nos-emos, seguidamente, a elas e a algumas perspectivas para desenvolvimentos futuros.

5.1. Principais conclusões e suas implicações

Como já fomos referindo, o nosso estudo foi concebido com base em duas convicções: a primeira, corroborada por vários estudos referidos no quadro teórico, de que os sujeitos desenvolvem imagens sobre o processo de aprendizagem de línguas que podem influenciar a sua acção enquanto aprendentes e comunicadores e, a segunda, de que a escola deve conhecer estas imagens para poder intervir sobre elas.

De facto, se acreditamos que estas desempenham um papel essencial no processo de ensino-aprendizagem e na forma como os sujeitos se posicionam relativamente ao Outro, não podemos agir como se elas não existissem, porque isso seria “accepter la circulation et la reproduction, dans le quotidien des classes, des phrases toutes faites, des préjugés (Müller, 1997: 3). Por outro lado, não devemos constatar a sua existência e tentar erradicá-las, uma vez que isso seria

“méconnaître les fonctions qui leur sont attachées: les représentations permettent en effet de simplifier, structurer, rendre familières la complexité et la nouveauté; elles permettent également de construire un *autre*, distant, différent et par conséquent de se définir soi-même; et elles facilitent la communication

avec d'autres personnes qui partagent les mêmes implicites" (Müller & De Pietro, 1998: 71).

Desta forma, a opção é reconhecer a sua existência e utilidade, daí que a sua diagnose se torne imprescindível para as compreendermos e para que possamos construir conhecimento a partir delas.

Para alcançarmos estes objectivos, assentámos a nossa investigação num tipo de metodologia objectivante que nos permitisse analisar e compreender as imagens, independentemente das situações de interlocução (cf. Müller & De Pietro, 2001).

Procurámos, desta forma, dar resposta à questão de investigação: Que imagens evidenciam os alunos do curso de Línguas e Relações Empresariais da Universidade de Aveiro (ano lectivo 2003-2004) acerca das línguas estrangeiras do seu currículo (Alemão, Chinês, Francês e Inglês)?

A análise dos dados que recolhemos permite-nos concluir, antes de mais, que os alunos estabelecem com as diferentes LE relações de distinta natureza. Conforme se evidencia, os instrumentos de recolha de dados que utilizámos promoveram a reflexão dos sujeitos em torno das LE que aprendem, levando-os a explicitar percepções, crenças, estereótipos relativos a aspectos diferenciados.

Não podemos deixar de sublinhar a importância fulcral que adquire, nos nossos dados, a percepção fortemente escolarizada das línguas. De facto, os nossos alunos entendem-nas, essencialmente, como disciplinas que se estudam em contexto formal, que são difíceis ou fáceis de aprender, distantes ou próximas da sua LM ou de outras LE com as quais já contactaram, que necessitam da execução de determinadas estratégias para serem adquiridas, ao mesmo tempo que se auto-avaliam e se expressam relativamente a experiências de aprendizagem.

A relevância adquirida por este tipo de imagem não é de todo surpreendente, uma vez que as LE são objectos de aquisição formal, com os quais os sujeitos contactam, essencialmente, na escola, na universidade, reflectindo, por isso, uma metalinguagem escolar. As línguas são, então, primordialmente, avaliadas em termos de estudo e tudo o que este acarreta. De facto, a aprendizagem de LE em contexto de sala de aula é um processo complexo e multifacetado, influenciado por diversos factores, que conduz os sujeitos a pronunciarem-se acerca de variados aspectos a ele inerentes. Como referem

Castellotti & Moore (2002: 15): “L’apprentissage des langues reste souvent revêtu, pour les enfants, d’attributs scolaires et peu interactifs”.

Como pudemos constatar, as quatro línguas do currículo de LRE, *enquanto objectos de ensino-aprendizagem*, são percebidas, maioritariamente, em termos de facilidade/dificuldade de aprendizagem. Apercebemo-nos, também, que algumas destas imagens são similares às dos próprios professores, que as transmitem na aula.

No entanto, os nossos sujeitos reflectem muito pouco acerca de si próprios enquanto aprendentes e, raramente, avaliam as suas competências linguísticas/conhecimentos adquiridos e se referem a estratégias de aprendizagem.

Parece-nos que esta imagem das LE como conteúdos se deve, essencialmente, à existência de um currículo fechado que apresenta poucas opções aos aprendentes, que se sentem obrigados a estudá-las. Para além disso, o próprio discurso dos professores em sala de aula e a forma como as LE são ensinadas contribui para esta imagem. Convém salientar que quando a LE em estudo é a LM dos sujeitos, aparece, essencialmente, enquanto objecto de afectos e instrumento de construção e afirmação de identidade e sentidos de pertença, e nunca enquanto objecto de ensino-aprendizagem.

Se a imagem das LE enquanto objectos de aquisição formal é preponderante no nosso corpus, consideramos que a sua tomada de consciência por parte dos aprendentes e dos professores constituirá um elemento essencial a levar em linha de conta no processo de ensino-aprendizagem. No caso dos primeiros, promovendo a sua autonomia, no que concerne, por exemplo, à definição de estratégias de aprendizagem e à percepção da sua importância no processo de aquisição de uma língua. Parece-nos, desta forma, importante desenvolver nos aprendentes um sentido de auto-eficácia, uma tendência que estabeleça uma ligação entre sucesso e insucesso e, por outro lado, entre esforço e desenvolvimento de estratégias. No caso dos professores, tomando conhecimento das imagens dos seus alunos, logo, também, das suas dificuldades, planificando actividades e estratégias a implementar em sala de aula que as tenham em conta; mas, ao mesmo tempo, tomando consciência das suas próprias imagens e da forma como estas podem influenciar as dos alunos, ou seja, como podem ser negociadas e (re)construídas em sala de aula. Assim, os professores devem reflectir e, também, encorajar os alunos para uma reflexão acerca da sua aprendizagem e entender este processo como uma parte importante da aula.

Para além disto, a aprendizagem em contexto escolar, na nossa opinião, deve assumir um papel primordial na formação dos alunos e na construção de uma educação para a cidadania, e não apenas no que diz respeito à aquisição de um saber curricular. Parece-nos, pelos nossos resultados, que o processo de ensino-aprendizagem das LE se centra, maioritariamente, na aquisição de competências linguísticas, descurando aspectos relacionados com o desenvolvimento pessoal e social dos aprendentes, o que se reflecte nas suas imagens. Consideramos, desta forma, necessário investir numa aprendizagem de descentração que permita levar em linha de conta outros pontos de vista que, no nosso entender, poderão fornecer um sentido formativo ao estudo das línguas/culturas estrangeiras.

Para atingir estes objectivos, parece-nos que o ensino das LE deve ser repensado, fortalecendo-se outras dimensões que vão para além da aquisição/aprendizagem de um sistema linguístico. Assim, os currículos devem ter isso em conta, enfatizando finalidades da aprendizagem que vão ao encontro de uma formação mais completa dos sujeitos. Também no âmbito da formação de professores se deve ter em conta as imagens das línguas/culturas, privilegiando-se uma perspectiva realmente intercultural e promovendo nos docentes a consciencialização da importância de trabalhar competências interculturais e interlinguísticas no processo de ensino-aprendizagem das línguas.

Apesar de todas as LE serem percebidas, essencialmente, enquanto conteúdos formais, cada língua apresenta especificidades, sendo que os sujeitos estabelecem relações diferenciadas com elas, reflectindo todo um conjunto de estereótipos que circulam no macrocontexto onde se movimentam. Estas imagens/estereótipos parecem ser indissociáveis das culturas e falantes. Daí que a diagnose das imagens das línguas possa também contribuir para um melhor entendimento das acções dos sujeitos no contacto intercultural, dando-nos a conhecer as percepções relativas aos países, falantes e culturas.

Assim, o **Alemão** surge aos nossos sujeitos como uma língua demasiadamente formal, rígida e rigorosa, que necessita de muito esforço a nível cognitivo para ser adquirida/dominada. Apresenta-se como uma língua importante na cena comercial europeia e que os sujeitos desejam aprender, essencialmente, por motivos instrumentais. Já o **Chinês** é percebido enquanto língua da perplexidade, da surpresa, da descoberta do Outro e da sua cultura, mas também enquanto uma mais-valia, pelo facto de poder

funcionar como um diferenciador na cena profissional. O **Francês** apresenta-se aos nossos sujeitos como a língua da elegância, do romantismo, sendo por isso considerada *chique* e *com classe*. O **Inglês**, como seria de esperar, é considerado, por excelência, a língua transaccional em todos os aspectos (e, por isso, a mais *importante*), parecendo ser percebido como língua veicular, um Esperanto que permite, antes de tudo, comunicar a uma escala internacional e que está praticamente desligado de referências culturais. De facto, enquanto no currículo escolar ele é visto como uma LE, em competição com as outras línguas, nos nossos sujeitos, e na sociedade de modo geral, adquire um valor simbólico reflectido nos *mass media* e no mercado das línguas.

Não podemos ignorar a forma como os nossos alunos percebem esta LE, tornando-se necessário expor os significados que transformam o Inglês em mercadoria, competindo aos professores reconstruí-los nas aulas de línguas. De facto, estes resultados mostram, também, o que é defendido por Phipps & Gonzalez: “... the ways in which we teach and learn languages today are so marked by functional and technicist approaches, in the service of employability and the market, or in the service of philology, that they have become detached from human ways of being” (2004: XV).

Na nossa opinião, esta forma de ensinar/aprender LE reforça a imagem das línguas enquanto objectos conferidores de um certo tipo de poder, descurando outras dimensões. De facto, as condições económicas globais, onde a riqueza material e a ascensão económico-social são perseguidas pelos indivíduos, fazem com que a aprendizagem de LE tenha, cada vez mais, este carácter *performativo*. Parece-nos que este ângulo é realçado nos currículos das licenciaturas que aliam as línguas às necessidades empresariais, enfatizando a imagem das LE como *skills*, ou seja, “technical adjuncts to the real business of managing, engineering, drawing up contracts and so on” (*op. cit.*: 2).

Esta realidade é, para nós, preocupante na medida em que acreditamos que os argumentos e razões para o estudo das LE não devem ter apenas origens em cálculos de benefícios que daí podem advir. Consideramos, pois, que a concepção das LE como disciplinas que oferecem todo um conjunto de possibilidades ao nível do entendimento interpessoal, e que, por isso, enriquecem a vida dos sujeitos, tem sido descurada na formação institucional. Na verdade, apesar de, aparentemente, realçarem a sensibilização para o multiculturalismo e contacto com o Outro, os cursos que aliam as línguas às relações empresariais, direito, engenharia (...), não reflectem essa preocupação no trabalho

realizado em sala de aula e, como referem os autores acima citados, “what passes for cultural instruction rarely goes beyond the *niceties of social ritual*, invariably illustrated by reference to the formalities involved in doing business with Japanese corporations – the exemplary Others who are nevertheless so like Our Global Selves” (*op. cit.*: 12).

Podemos constatar isto mesmo nas entrevistas que realizámos a cinco dos alunos, na sequência deste estudo, quando referem as actividades realizadas nas aulas das LE: *A diferença porque nós no secundário aprofundávamos a língua aprofundávamos/ líamos uma obra/ analisávamos essa obra/ chegámos a dar também portanto a a história e cultura da da Inglaterra/ e chegamos aqui e é só linguagem de negócios/ escrever relatórios escrever memos escrever tudo e mais alguma coisa... contratos/ é muito diferente/* (entrevista a M/aluno- intervenção 160).

Por tudo o que referimos, o nosso estudo aponta a indispensabilidade de fazer emergir e levar em linha de conta as imagens das línguas e culturas no processo de ensino-aprendizagem, porque estas influenciam a forma como os alunos com elas se relacionam e, por isso, mostra a necessidade de as trabalhar, promovendo uma reflexão acerca do valor intrínseco das línguas e culturas. Esta reflexão deve ser efectuada através da comparação com o Outro e da discussão reflexiva.

No estudo destas imagens e no âmbito do ensino-aprendizagem de LE, a complexidade da constituição do sujeito-aluno de línguas, com as suas determinações sócio-históricas deve ser levada em linha de conta. Assim, os contextos históricos e sociais, nos quais os sujeitos se inserem, adquirem um papel importante na (re)construção de imagens e estereótipos, sendo que a sua análise deve tomar como ponto de partida a sua construção dentro das relações sociais. No entanto, e apesar da sua dimensão social inegável, devemos levar em linha de conta que para a (re)construção das imagens das línguas/culturas concorrem diversos aspectos individuais, relacionados com as histórias de vida dos sujeitos e com mecanismos identitários.

O nosso estudo sugere, desta forma, que a investigação acerca das imagens dos alunos relativamente às LE e sua aprendizagem pode contribuir para a elaboração dos programas de línguas, tomando lugar como uma componente na política educativa e na avaliação dos programas.

5.2. Limitações do estudo

Reconhecemos algumas limitações ao nosso estudo que se prendem, essencialmente, com a nossa pouca experiência no que concerne à investigação em DL e com restrições temporais.

Chegadas ao final do trabalho, damo-nos conta de que algumas categorias que construímos e definimos poderiam ganhar, agora, novos contornos. De facto, no contacto recorrente com os dados fomo-nos apercebendo desta limitação, resultante também da riqueza dos mesmos, dificultando, por vezes, a sua categorização.

Como fomos referindo ao longo do trabalho, para além de uma objectivação das imagens das LE, torna-se necessário proceder, seguidamente, à averiguação dos factores que estão subjacentes à sua construção para que melhor as possamos perceber e situar. Para podermos realizar esta segunda etapa necessitaríamos de mais tempo de que, dadas as restrições temporais da duração da investigação no âmbito do Mestrado, não dispúnhamos. Desta forma, não nos pudemos debruçar sobre os factores culturais, sociais, escolares, económicos, políticos que fazem parte das histórias de vida dos sujeitos, o que não nos permitiu compreender verdadeiramente o papel da escola e dos contextos formais de aprendizagem na construção e circulação de imagens e o papel, neste processo, por parte dos contextos informais. Note-se, contudo, que recolhemos dados (videogravação de aulas, entrevistas aos professores das disciplinas de LE e a cinco alunos) que nos permitirão retomar esta questão.

Para além disso, optámos por um tipo de metodologia objectivante de recolha de dados, ficando por analisar a circulação das imagens das línguas dentro da interacção. Com efeito, estamos conscientes de que as imagens estão em processo de (re)construção permanente, tomando formas particulares em função das características do contexto onde são actualizadas.

Ainda assim, pensamos que estas limitações não invalidam o contributo que o estudo pode fornecer no sentido de uma melhor compreensão das imagens das línguas que povoam os imaginários destes sujeitos/aprendentes, colocando em evidência a necessidade de uma reflexão acerca do ensino-aprendizagem de línguas e suas finalidades, no âmbito da formação universitária.

5.3. Perspectivas de desenvolvimento

A investigação em DL na área das imagens das línguas não se deve desligar do seu objectivo principal, que é encontrar métodos de trabalho, em contexto educativo e colocando-os ao serviço da educação linguística, que concorram para o desenvolvimento de competências plurilingues e pluriculturais (cf. Trim *et al*, 2001). Este objectivo pressupõe o procedimento de investigações no terreno, em situações de ensino-aprendizagem onde projectos de intervenção possam ser levados a cabo.

De facto, constatamos que a investigação sobre imagens das línguas tem vindo a consolidar-se nas duas últimas décadas em DL com resultados que podem contribuir para que todos aqueles que, de uma forma ou de outra, assumem responsabilidades na educação linguística, possam analisar de um modo mais compreensivo as relações que os sujeitos, os grupos e as sociedades, em determinados momentos dos seus percursos, vão estabelecendo com estes objectos simbólicos e a influência de tais relações nos seus comportamentos comunicacionais.

Em Portugal, porém, este terreno de pesquisa encontra-se ainda pouco explorado, sendo escasso o conhecimento sobre as imagens das línguas que circulam nas práticas educativas e de formação de educadores em línguas bem como, mais alargadamente, nas instituições sociais que as influenciam, regulam e controlam.

Esta situação, a nosso ver, reduz fortemente o valor interpretativo da investigação em DL e fragiliza e limita o alcance social dos seus resultados e conclusões, confinando-a aos territórios, normalmente académicos, onde foi produzida. Importa, nesta medida, avançar para este terreno com equipas alargadas e projectos consistentes que tenham em conta o conhecimento já constituído mas que incidam, particularmente, sobre o contexto português, considerando as suas especificidades e inserindo-as nas múltiplas histórias do nosso país.

Desta forma, seria importante averiguar a forma como circulam e se (re)constroem as imagens das línguas/culturas nos discursos escolares: nos currículos, nos programas das disciplinas, nos manuais, nas planificações de aula, no discurso dos professores e dos agentes educativos. Ao mesmo tempo, seria essencial confrontar os docentes das disciplinas de línguas com que trabalhamos com as imagens demonstradas pelos alunos, de forma a perceber até que ponto essas serão ou não também as suas.

Para além da diagnose das imagens circulantes nos discursos escolares, importa, de igual modo, desenvolver investigações que se preocupem em averiguar os factores de diferente natureza que estão envolvidos na sua (re)construção.

Como fomos referindo ao longo da nossa análise, as imagens evidenciadas pelos nossos sujeitos não se podem desprender das suas motivações para a aprendizagem das LE, que estão, obrigatoriamente, relacionadas com a licenciatura que frequentam e com as suas ambições profissionais. Deste modo, seria, também, relevante confrontar as suas imagens com as de alunos de outros cursos universitários, especialistas e não especialistas em línguas.

Para além da investigação em contextos de ensino-aprendizagem, torna-se crucial analisar as imagens e a forma como emergem, são transmitidas e (re)negociadas, em diferentes espaços: na formação de professores (inicial, contínua e pós-graduada), nos *mass media*, nas autoridades locais e associações que, de alguma forma, têm responsabilidades na educação linguística. Este tipo de investigação torna-se proveitoso para uma melhor compreensão do fenómeno, na medida em que as imagens que circulam nos discursos escolares estão intimamente relacionadas com as que se movem no macrocontexto social, político, económico, em que se integram os sujeitos.

Estas são perspectivas futuras que se apresentam pertinentes e aliciantes para nós. Esperamos concretizar algumas delas num futuro próximo, até porque esta investigação, sem dúvida enriquecedora, nos “soube a pouco”.

Referências bibliográficas

- ABELSON, R. P. (1976). Script processing in attitude formation and decision making. In J. S. Carrol & J.W. Payne (Eds.), *Cognition and social behaviour*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, (pp.36-46).
- ABRIC, J. C. (1994). Les représentations sociales: aspects théoriques. In J. C. Abric (Dir.), *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Puf, (pp.11-36).
- ALARCÃO, I. (2001). Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, (pp.135-144).
- AMOSSY, R. & HERSCHBERG PIERROT, A. (1997). *Stéréotypes et clichés: langue, discours, société*. Paris: Nathan, Collection 128 Lettres et Sciences Sociales.
- ANDRADE, A. I. & ARAÚJO e SÁ, M. H. (1998). Atitudes e representações dos locutores portugueses face às línguas românicas: um lugar para as línguas estrangeiras. *Intercompreensão*, 7, 63-79.
- ARAÚJO e SÁ, M. H., MELO, S. & PINTO, S. (2004). The influence of the schooling background on learners' intercultural communicative competence - a study with students from the Languages and Business Relations Course at the University of Aveiro. Apresentação oral na ECER 2004 Crete, 22-25 September 2004.
- ARAÚJO e SÁ, M. H. & PINTO, S. (submetido a publicação). "Uma língua importante é uma língua universal" - as imagens das línguas na investigação em Didáctica. *Actas do II Encontro Nacional da SPDLL - Didáctica e Utopias: Resistências*. Faro: Universidade de Faro.
- AUGER, N. (1997). Les représentations de la France dans des manuels de FLE de trois pays de l'Union Européenne: Allemagne, Grande-Bretagne, Italie. *Travaux de Didactique du FLE*, 38, 237-250.
- BARDIN, L. (1988). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARTRAM, B. (2004). Learning German: an investigation on pupil attitudes. *Deutsch: Lehren und Lernen*, 29, 21-24.
- BARUCH, M. et al (Coord.) (1995). *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*. Paris: Commission Française pour l'Unesco.
- BAUMAN, U. & SHELLEY, M. (2003). Adult learners of German at the Open University: their knowledge of, and attitudes towards Germany. *Open Learning*, 18 (1), 61-74.
- BEM, D. (1967). Self-perception: an alternative interpretation of cognitive dissonance phenomena. *Psychological Review*, 74, 183-200.

BERGER, C. (1998). Langues étrangères et diversité culturelle. Y-at-il un avenir pour l'anglais? *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, 17, 107-117.

BERTHOUD, A. C. (2001). Traces discursives de la construction des représentations. In D. Moore (Coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier, (pp.149-164).

BILLIEZ, J. (1996). Langues de soi, langues voisines: représentations entrecroisées. *Études de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des Langues-Cultures*, 104, 401-410.

BILLIEZ, J. & MILLET, A. (2001). Représentations sociales: trajets théoriques et méthodologiques. In D. Moore (Coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier, (pp.31-50).

BISQUERRA, R. (1996). *Metodos de investigacion educativa: guia practica*. Barcelona: CEAC.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.

BOURDIEU, P. (1991). *Language & Symbolic Power*. Cornwall: Polity Press.

BOYER, H. (1991a). *Éléments de sociolinguistique. Langue, communication et société*. Paris: Dunod.

BOYER, H. (1991b). *Langues en conflit. Études sociolinguistiques*. Paris: L'Harmattan.

BOYER, H. (Dir.) (1996). *Sociolinguistique. Territoire et objets*. Paris: Delachaux et Niestlé.

BOYER, H. (1998). L'imaginaire ethnosocioculturel collectif et ses représentations partagées: un essai de modélisation. *Travaux de Didactique de FLE*, 39, 5-14.

BOYER, H. & LAMUELA, X. (1996). Les politiques linguistiques. In H. Boyer (Dir.), *Sociolinguistique. Territoire et objets*. Paris: Delachaux et Niestlé, (pp.147-178).

BRANCA-ROSOFF, S. (1996). Les imaginaires des langues. In H. Boyer (Dir.), *Sociolinguistique. Territoire et objets*. Paris: Delachaux et Niestlé, (pp.79-114).

BYRAM, M. & ZARATE, G. (1996). *Young people facing difference*. Strasbourg: Council of Europe.

CAIN, A. & DE PIETRO, J. F. (1997). Les représentations des pays dont on apprend la langue: complément facultatif ou composante de l'apprentissage? In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur, (pp.300-307).

CALVET, L. J. (1998). L'insécurité linguistique et les situations africaines. In L. J. Calvet & A. L. Moreau (Eds.), *Une ou des normes? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*. Paris: Diffusion Didier Erudition, (pp.8-28).

CALVET, L. J. (1999a). Langues et développement: agir sur les représentations? *Estudios de Sociolingüística*, 1 (1), 183-190.

CALVET, L. J. (1999b). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon.

CASTELLOTTI, V. (1997). L'apprentissage des langues en contexte scolaire. Images de lycéens. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur, (pp.225-230).

CASTELLOTTI, V. (Dir.) (2001a). *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations*. Rouen: Publications de l'Université de Rouen, Collection Dyalang.

CASTELLOTTI, V. (2001b). Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues. In V. Castellotti (Dir.), *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations*. Rouen: Publications de l'Université de Rouen, Collection Dyalang, (pp.9-38).

CASTELLOTTI, V. (2002). Quand les langues se confrontent, qu'est-ce qu'elles racontent? Des histoires de rencontre. *Babylonia*, 2, 50-54.

CASTELLOTTI, V., COSTE, D. & MOORE, D. (2001). Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage. In D. Moore (Coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier, (pp.101-131).

CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg: Council of Europe.

CAVALLI, M. et al (2001). Le bilinguisme: représentations sociales, discours et contextes. In D. Moore (Coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier, (pp.65-100).

CAZALS-QUENOUILLE, M. (1995). La séquence d'apprentissage: un lieu d'inscription de la représentation des objectifs généraux des langues vivantes. *Les Langues Modernes*, 3, 11-17.

CHAMBERS, G. (1999). *Motivating language learners*. Clevedon: Multilingual Matters.

CORNU, L. & VERGNIOUX, A. (1992). *La didactique en questions*. Paris: Hachette.

COSTE, D. (2001). De plus d'une langue à d'autres encore penser les compétences plurilingues? In V. Castellotti (Dir.), *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations*. Rouen: Publications de l'Université de Rouen, Collection Dyalang, (pp.191-202).

- COTTERALL, S. (1995). Readiness for autonomy: investigating learner beliefs. *System*, 23 (2), 195-205.
- COULON, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- CUQ, J. P. (Dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris: Asdifle, CLE International.
- DABÈNE, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette, Collection Références.
- DABÈNE, L. (1997). Les images des langues et leur apprentissage. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur, (pp.17-23).
- DE PIETRO, J. & MÜLLER, N. (1997). La construction de l'image de l'autre dans l'interaction. Des coulisses de l'implicite à la mise en scène. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 65, 25-46.
- DERWING, T. & ROSSITER, M. (2002). ESL learner's perceptions of their pronunciation needs and strategies. *System*, 30, 155-166.
- DEVELAY, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris: ESF.
- DOISE, W. & PALMONARI, A. (1986). *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, Collection Textes de Base en Sciences Sociales.
- DURKHEIM, E. (1974). *Sociologie et philosophie*. Vendôme: Presses Universitaires de France, Collection SUP, 4^a Ed.
- FERREIRA, E. (2003). *Da relação sujeito-língua: um estudo com alunos do secundário de língua portuguesa*. Tese de Mestrado (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- FEYTOR PINTO, P. (1998). *Formação para a diversidade linguística na aula de Português*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- FISCHER, G. N. (1996). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris: Dunod.
- FLAMENT, C. (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In J. C. Abric (Dir.), *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Puf, (pp.37-58).
- FOERSTER, C. (1993). Du côté des représentations et attitudes de l'apprenant: les dessous de la grammaire en langue maternelle et étrangère. *Lidil*, 9, 11-33.
- FUENTES, C. (2004). *Discurso de Abertura do III Congresso Internacional de la Lengua Española*. http://www.congresodelalengua3.ar/carlos_fuentes_inauguracion.htm (consultado na Internet em 28 de Novembro de 2004).

GAJO, L. & MONDADA, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte: modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Fribourg: Editions Universitaires.

GALISSON, R. (1997). Les concepts fondateurs de la didactologie sont-ils des passeurs de gué légitimes? *Études de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des Langues-Cultures*, 105, 73-92.

GARDNER, R. & LAMBERT, W. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley: Newbury House.

GIOTA, J. (1995). Why do all children in Swedish schools learn English as a foreign language? An analysis of an open question in the national evaluation programme of the Swedish compulsory comprehensive school. *System*, 23 (3), 307-324.

GOSSE, N. (1997). L'enseignement des langues: un enjeu européen que se partagent essentiellement l'Anglais et le Français. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur, (pp.155-160).

GRAHAM, S. (2003). Learner's metacognitive beliefs. A modern foreign case study. *Research in Education*, 70, 9-20.

GRAWITZ, M. (1976). *Méthodes des sciences sociales*. Paris: Dalluz.

GRIGOLETTO, M. (2002). As representações da língua estrangeira e a constituição do sujeito-aluno de línguas. http://sw.npd.ufc.br/abralin/anais_con2nac_tema_150.pdf (consultado na Internet em 06 de Janeiro de 2004).

GUIMELLI, C. (1994). *Structures et transformations des représentations sociales*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, Collection Textes de Base en Sciences Sociales.

HAFEZ, S. (1999). Politiques linguistiques et représentations du français au Liban. *Travaux de Didactique du FLE*, 42, 91-113.

HEREK, G. M. (1986). The instrumentality of attitudes: toward a neofunctional theory. *Journal of Social Issues*, 42 (2), 99-114.

HERZLICH, C. (1972). La représentation sociale. In S. Moscovici (Dir.), *Introduction à la psychologie sociale*. Paris: Librairie Larousse Université, (pp.303-325).

HOLEC, H. (1979). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press.

HORWITZ, E. K. (1987). Surveying students' beliefs about language learning. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall International, (pp.119-129).

IBÁÑEZ, T. G. (1988). Representaciones sociales, teoría y método. In T. G. Ibáñez (Ed.), *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai, (pp.13-90).

JODELET, D. (1989a). Les représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales*. Paris: PUF, (pp.31-61).

JODELET, D. (1989b). *Folies et représentations sociales*. Paris: PUF.

KRIPPENDORFF, K. (1980). *Content analysis: an introduction to its methodology*. London: Sage Publications.

LABOV, W. (1976). *Le sens commun. Sociolinguistique*. Paris: Les Editions de Minuit.

LABOV, W. (1981). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

LADMIRAL, J. R. & LIPIANSKY, E. (1989). *La communication interculturelle*. Paris: Armand Colin Éditeur.

LAFONT-TERRANOVA, J. & COLIN, D. (2002). Les enseignants de collège et l'écriture: des déclarations aux représentations. *Pratiques*, 115, 167-180.

LAFONTAINE, D. (1986). *Le parti pris des mots. Normes et attitudes linguistiques*. Bruxelles: Pierre Mardaga Éditeur.

LHOTE, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction: percevoir, écouter, comprendre*. Paris: Hachette.

LOPEZ, J. (1997). Représentations identitaires et apprentissage du français. *Travaux de Didactique du FLE*, 37, 43-60.

MACAIRE, D. (1998). L'éveil aux langues à l'école primaire en contexte européen: éléments de réflexion pour la formation des enseignants. In J. Billiez (Ed.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. Grenoble: CDL- LIDILEM, (pp.341-353).

MANNONI, P. (1998). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires.

MARINHO, M. (2004). *Sensibilização à diversidade linguística: que lugar no currículo de formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico*. Tese de Mestrado (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.

MARQUILLÓ, M. (1997). Arrêt sur images: écrire en langue étrangère, qu'en disent-ils? In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur, (pp.236-250).

MARTEL, A. (1997). Quelques matériaux socioéconomiques dans l'architecture des représentations en langues secondes et étrangères. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur, (pp.161-166).

MATTHEY, M. (Org.) (1997a). *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur.

MATTHEY, M. (1997b). Représentations sociales et langage. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur, (pp.317-325).

MATTHEY, M. (2000). Les représentations de l'apprentissage des langues et du bilinguisme dans l'institution éducative. *Études de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des Langues-Cultures*, 120, 487-496.

MAURER, B. (1996). Les représentations chez les utilisateurs d'un manuel de français: une étude au Tchad. *Travaux de Didactique du FLE*, 35, 67-74.

MELO, S., ARAÚJO e SÁ, M. H. & PINTO, S. (2005). Entre romanofobia e romanofilia: um estudo com universitários portugueses. In A. I Andrade & M. H. Araújo e Sá (Coords.), *Educação em línguas em contexto escolar: da intervenção à reflexão, Cadernos do LALE, Série Reflexões Nº1*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores, (pp.39-62).

MONDAVIO, A. (1997). L'image des langues dans le paysage socioéconomique hongrois. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur, (pp.287-291).

MONNANTEUIL, F. (1994). Images des pays et enseignement scolaire des langues: quelques réflexions à partir des journées d'études de L'APLV. *Les Langues Modernes*, 4, 5-7.

MOORE, D. (2001). Les représentations des langues et de leur apprentissage: itinéraires théoriques et méthodologiques. In D. Moore (Coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier, (pp.7-22).

MOORE, D. & CASTELLOTTI, V. (2001). Comment le plurilinguisme vient aux enfants. In V. Castellotti (Dir.), *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations*. Rouen: Publications de l'Université de Rouen, Collection Dyalang, (pp.151-189).

MORI, Y. (1999). Epistemological beliefs and language learning beliefs: what do language learners believe about their learning? *Language Learning*, 49 (3), 377-415.

MORISSETTE, D. & GINGRAS, M. (1999). *Como ensinar atitudes. Planificar, intervir, avaliar*. Porto: Edições Asa.

MOSCOVICI, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.

MOSCOVICI, S. (Dir.) (1972). *Introduction à la psychologie sociale*. Paris: Librairie Larousse, Vol. 1.

MOSCOVICI, S. (1981). On social representations. In J. P. Forgas (Ed.), *Social cognition*. London: Academic Press, (pp.181-209).

MOSCOVICI, S. (1984). The phenomenon of social representations. In R. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social representations*. London: Cambridge University Press, (pp.3-69).

MOSCOVICI, S. & HEWSTONE, M. (1984). De la science au sens commun. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale*. Paris: Puf, (pp.539-566).

MUCCHIELLI, R. (1998). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris: Les Editions ESF.

MÜLLER, N. (1997). Représentations, identité et apprentissage de l'allemand: une étude de cas en contexte plurilingue. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur, (pp.211-217).

MÜLLER, N. & DE PIETRO, J. F. (1998). Être biennois, francophone... et apprendre l'allemand. *Intervales, Revue Culturelle de Jura Bernois et de Bienne*, 51, 59-75.

MÜLLER, N. & DE PIETRO, J. F. (2001). Que faire de la notion de représentations? Que faire des représentations? Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue. In D. Moore (Coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier, (pp.51-65).

NONY, J. (1999). Étude de quelques représentations de la langue écrite en CM2. *Le Français Aujourd'hui*, 124, 88-98.

NUTTIN, J. M. (1972). Changement d'attitude et role playing. In S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale*. Paris: Larousse, Vol. 1, (pp.13-58).

OESCH-SERRA & PY, B. (1993). Dynamique des représentations dans des situations d'immigration. Étude de quelques stéréotypes. *Bulletin CILA*, 57, 71-83.

OLIVEIRA, F. M. (1996). "Porque estudas Alemão?" – Inquérito nas escolas de Coimbra. In J. Carecho & H. W. Huneke (Coords.), *Aprender e/a ensinar Alemão*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coleção Textos Pedagógicos e Didáticos 4, (pp.43-48).

PAGANINI, G. (1994). Désir d'Italie, ou la représentation d'une troisième langue. *Les Langues Modernes*, 4, 9-17.

PAPALOIZOS, L. (1997). Représentation de la langue et de la communication en milieu espérantophone. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur, (pp.146-154).

PARDAL, L. & CORREIA, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

PAZ, A. F. (2001). Las actitudes lingüísticas en situaciones de contacto de lenguas: el caso de Galicia. *Las Actitudes Lingüísticas – Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 26, 17-28.

PEKAREK, S. (1997). Images contrastées en classe de français L2: compétences et besoins langagières des élèves-apprenants. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur, (pp.203-210).

PEREIRO, M. (1999). Être doué pour les langues: approches scientifiques et représentations sociales. *Mélanges Crapel*, 26, 167-184.

PERREFORT, M. (2001). *J'aimerais aimer parler l'allemand*. Paris: Anthropos.

PÉTILLON, C. (1997). De l'influence des représentations sur l'apprentissage d'une langue vivante: le français en Italie. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur, (pp.292-299).

PHIPPS, A. & GONZALEZ, M. (2004). *Modern languages. Learning & teaching in intercultural field*. London: Sage Publications.

RÉZEAU, J. (1999). *Profils d'apprentissage et représentations dans l'apprentissage des langues en environnement multimédia*. <http://alsic.u-strasbg.fr> (consultado na Internet em 10 de Fevereiro de 2004).

RIMBERT, E. (1995). Image, statut et désir de la langue française. *Le Français dans le Monde*, (numéro spécial), 23-29.

ROSENBERG, M. *et al.* (1980). *Attitude organization and change: an analysis of consistency among attitude components*. Yale: Greenwood Press Reprint.

ROUAULT, S. (2001). Les langues vivantes dans le système éducatif français. Motivations du choix et représentations. *Travaux de Didactique du FLE*, 46, 63-73.

ROULET, E. (1999). *La description de l'organisation du discours*. Paris: Crédif-Didier, Collection LAL.

SAKUI, K. & GAIES, S. (1999). Investigating Japanese learners' beliefs about language learning. *System*, 27, 473-492.

SCHMIDT, A. & ARAÚJO e SÁ, M. H. (submetido a publicação). "Deutsch lernen, einfach super!!!" – À procura da "felicidade pedagógica" em língua alemã no contexto educativo português. *Actas do II Encontro Nacional da SPDLL - Didáctica e Utopias: Resistências*. Faro: Universidade de Faro.

SCHUTZ, A. (1982). *Collected papers*. The Hague: Martinus Nijhoff, 5ª Ed., Vol. 3.

SEIXAS, M. J. M. (1997). Les cours de langue et culture portugaise en Suisse romande. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur, (pp.118-120).

SERRES, M. (1972). *Hermès. L'interférence*. Paris: Éditions de Minuit.

SILVA, J. F. (2002). *La didactique des langues-cultures. Approche lexico-didactologique de concepts du domaine*. Tese de Doutoramento em Educação. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

SIMÕES, A. R. & ARAÚJO e SÁ, M. H. (2005). Students' representations of different languages and cultures: a Project with a 9th grade class. In A. I Andrade & M. H. Araújo e Sá (Coords.), *Educação em línguas em contexto escolar: da intervenção à reflexão*,

Cadernos do LALE, Série Reflexões Nº1. Aveiro: Universidade de Aveiro, Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores, (pp.11-23).

SINGY, P. (1997). Le rôle de l'école dans l'élaboration des représentations linguistiques. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur, (pp.277-286).

SPANIEL, D. (2002). Methoden zur Erfassung von Deutschland Images. Ein Beitrag zur Stereotypenforschung. *Info Daf*, 29 (4), 356-368.

SRAMSKI, S. & AMEDEGNATO, S. (1998). Toi y en a parler petit nègre!? Représentations et épilinguisme. Un point de vue sur la norme. *Travaux de Didactique du FLE*, 39, 39-55.

STENGERS, I. (Dir.) (1987). *D'une science à l'autre. Des concepts nomades*. Paris: Seuil.

STRATILAKI, S. (2004). Pluralité des représentations sociales et des pratiques bi-plurilingues dans les lycées franco-allemands de Buc et de Sarrebuck. *Cahiers du Français Contemporain*, 9, 173-190.

SUOYING, W. (2002). A língua chinesa para um português. In G. Moreira & S. Howcroft (Eds.), *Actas do VI Encontro da Associação Portuguesa de Professores de Línguas Estrangeiras no Ensino Superior-Línguas: futuro mais-que-perfeito?* Aveiro: Universidade de Aveiro, (pp.341-355).

TESSONNEAU, A. (2000). Les représentations, obstacles à l'interculturalité: le cas antillais. *Europa Plurilingue*, 31-50.

TOURNADRE, J. (1997a). L'image de l'Allemagne dans les manuels d'allemand en France. *Cahiers Pédagogiques*, 359, 45-46.

TOURNADRE, J. (1997b). Politique et image de l'Allemagne dans les manuels. *Les Langues Modernes*, 4, 26-35.

TRIM, J. L. *et al.* (2001). Quadro europeu comum de referência para as línguas – aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições Asa (tradução).

TROGNON, A. & LARRUE, J. (1988). Les représentations sociales dans la conversation. *Connexion*, 51, 51-70.

TSCHOUMY, J. A. (1997). Une thématique nouvelle. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur, (pp.11-16).

VALA, J. (1993). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VASSEUR, M. T. (2001). Places discursives, imaginaire dialogique et apprentissage de la langue. In D. Moore (Coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier, (pp.133-148).

VASSEUR, M. T. & GRANDCOLAS, B. (1997). Regards croisés. Rôles, représentations et réflexion dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère: le français dans l'enseignement secondaire britannique. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur, (pp.218-230).

VERDELHAN- BOURGADE, M. (1999). FLS et FLE: deux représentations différentes de la norme. *Le Français Aujourd'hui*, 124, 67-77.

VIEIRA, F. & MOREIRA, M. A. (1993). *Para além dos testes... A avaliação processual na aula de Inglês*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

WALT, C. (2004). Language and identity: the limits of instrumental motivation. In A. Coetzee (Ed.), *Proceedings of the 21st World Congress of the World Federation of Modern Languages Associations - Identity and Creativity in Language Education*. Johannesburg: RAU University, (pp.693-698).

WANTZ-BAUER, F. (2001). Le statut de la langue maternelle en cours de langue étrangère: points de vue d'apprenants. In V. Castellotti (Dir.), *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations*. Rouen: Publications de l'Université de Rouen, Collection Dyalang, (pp.39-59).

WEBER, M. (1974). *Sobre a teoria das ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença, Coleção Biblioteca de Ciências Humanas.

WEIL, S. (1997). Les langues dans l'administration fédérale. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur, (pp.63-65).

WILLIAMS, M., BURDEN, R. & LANVERS, U. (2002). French is the language of love and stuff: student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language. *British Educational Research Journal*, 28 (4), 503-528.

WYNANTS, B. (2002). *Les francophones face à leur image. Les représentations des compétences plurilinguistiques des francophones*. Paris: Éditions Duculot, Collection Français & Société.

WONG, B. (2005). *Cada vez menos alunos querem aprender francês*. <http://jornal.publico.pt/2005/02/13/Sociedade/S01.html> (consultado na Internet em 13 de Fevereiro de 2005).

YANG, A. & LAU, L. (2003). Student attitudes to the learning of English at secondary and tertiary levels. *System*, 31, 107-123.

ZARATE, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.

ZARATE, G. (1997). La notion de représentation et ses déclinaisons. In G. Zarate & M. Candelier (Org.), *Les représentations en didactique des langues et cultures*. Paris: Didier Erudition, Collection NeQ, Rencontres en Didactique des Langues, 2, (pp.5-10).

ZARATE, G. & CANDELIER, M. (1997). *Les représentations en didactique des langues et cultures*. Paris: Didier Erudition, Collection NeQ, Rencontres en Didactique des Langues, 2.

http://acesso.ua.pt/infocurso1.asp?ID_Curso=67 (consultado em 22 de Outubro de 2003).

ANEXOS

Anexo 1. Inquérito por questionário

Questionário

Este questionário enquadra-se num estudo da Universidade de Aveiro e pretende saber o que os alunos do 3º ano do curso de Línguas e Relações Empresariais pensam das diferentes línguas estudadas ao longo do seu percurso escolar. Procure ser o mais sincero possível e responda às questões individualmente, tendo em conta que não existem respostas certas ou erradas. Obrigada, desde já, pela colaboração.

Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

A primeira parte do questionário pretende obter resposta a questões relacionadas com as línguas estrangeiras estudadas ao longo de todo o seu percurso escolar, razões de escolha, línguas contactadas e em que circunstâncias...

1. Pseudónimo:
2. Idade:
3. Sexo
4. Nacionalidade
5. Profissão do pai
6. Profissão da mãe
7. Preencha o seguinte quadro, relativo às habilitações literárias dos seus pais.

Habilitações literárias	Pai	Mãe
- Não sabe ler nem escrever.		
- Saber ler e escrever mas sem diploma da 4ª classe.		
- 1º Ciclo do Ensino Básico.		
- 2º Ciclo do Ensino Básico - 6º ano (antigo 2º ano).		
- 3º Ciclo do Ensino Básico - 9º ano (antigo 5º ano).		
- Ensino Secundário - 12º ano (antigo 7º ano).		
- Ensino Superior Politécnico (bacharelato).		
- Ensino superior Universitário (licenciatura, mestrado ou doutoramento).		

8. Já residiu em algum país estrangeiro? Sim Não

Se a resposta foi sim: 8.1. Qual?

8.2. Durante quanto tempo?

8.3. Fala a língua desse país? Sim Não Alguma coisa

9. Algum dos seus pais é estrangeiro? Sim Não

Se a resposta foi sim: 9.1. Pai Mãe

9.2. De que nacionalidade?

9.3. Fala a língua dele/dela? Sim Não Alguma coisa

10. Qual é a sua língua materna?

11. Indique as Línguas Estrangeiras com as quais tenha entrado em contacto durante o seu percurso escolar.

Línguas	Quando iniciou o seu estudo...	Razões para o seu estudo	Se já terminou o estudo, indique quando	A avaliação costumava ser...	
				Positiva	Negativa
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					

12. De todas as Línguas Estrangeiras estudadas até este momento, qual considera ter sido mais fácil de aprender?

12.1. Refira os motivos.

13. Qual considera ter sido mais difícil de aprender?

13.1. Refira os motivos.

14. Em contextos não formais de aprendizagem, com que línguas já contactou e de que forma?

Línguas Contacto								
1. família								
2. escolas de línguas								
3. amigos								
4. televisão								
5. música								
6. Internet								
7. livros/ revistas								
8. viagens								
9. Outras situações:								

Línguas Estrangeiras em Estudo

Esta segunda parte do questionário centra-se nas línguas que estuda neste momento no âmbito do curso universitário que frequenta.

1. Preencha o seguinte quadro de modo a evidenciar quando e em que circunstâncias contactou pela primeira vez com as Línguas Estrangeiras que actualmente estuda:

	Quando...	Circunstâncias de contacto
Alemão		
Chinês		
Francês		
Inglês		

2. Preencha o seguinte quadro de modo a evidenciar os países onde já esteve e onde se falam as línguas acima mencionadas:

	Países	Circunstâncias de estadia	Período de tempo
Alemão			
Chinês			
Francês			
Inglês			

3. Tem familiares ou amigos em algum desses países? Sim Não

4. Ordene as quatro línguas que estuda actualmente de acordo com o grau de importância que lhes confere (de 1 a 4, sendo **1 a mais importante** e **4 a menos importante**):

Alemão	<input type="text"/>
Chinês	<input type="text"/>
Francês	<input type="text"/>
Inglês	<input type="text"/>

5. Aponte 3 razões que a/o levam a considerar a língua X a mais importante.

6. Aponte 3 razões que a/o levam a considerar a língua X a menos importante.

7. Das quatro línguas em estudo, qual considera ser mais fácil de aprender? Ordene-as, sendo **1 a língua mais fácil**.

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____

8. Complete as seguintes frases relativamente a cada uma das línguas:

8.1. Para mim o Alemão é uma língua _____,
_____, _____ e _____.

8.2. Para mim o Chinês é uma língua _____,
_____, _____ e _____.

8.3. Para mim o Francês é uma língua _____,
_____, _____ e _____.

8.4. Para mim o Inglês é uma língua _____,
_____, _____ e _____.

Anexo 2. Ficha da actividade didáctica

Pseudónimo: _____

Data: _____

Imagine que teria de descrever a língua _____ a alguém que nunca tenha contactado com ela. O que lhe diria e porquê?

This image shows a single page from a notebook or ledger. It features a series of evenly spaced, thin black horizontal lines running across the entire width of the page. The background is white, and there are no margins, text, or other markings present.

Anexo 3. Grelhas de categorização das unidades de registo por categoria

C1. Língua como objecto de ensino-aprendizagem

SUBCATEGORIAS	OCORRÊNCIAS
<p>C1.1.</p> <p>Facilidade/dificuldade de aprendizagem e uso</p>	<p>Alemão</p> <p>A sua aprendizagem devido ao pouco contacto que temos com a língua é mais difícil que a do inglês (A1); isto porque a língua em si é um pouco difícil de aprender (A2); ... mas a sua aprendizagem é um pouco difícil (A3); Para mim a maior dificuldade da língua reside na gramática e também no vocabulário (A3); A língua alemã é a língua mais complicada das que estudamos (inglês, chinês, francês) (A4); A gramática é das mais complexas que conheço e não se compara ao inglês, que também é uma língua germânica (A4); A pronúncia também não é muito fácil (A4); ... e muito mais fácil do que alguns imaginam (A5); A única coisa que torna tudo menos aliciante é a gramática, por exemplo os casos em que se tem de declinar tanto adjectivos, nomes, pronomes, etc (A5); Talvez a rapidez com que alguns nativos falam torne a compreensão mais difícil, mas tudo se resolve com um simples: “Por favor, fale mais devagar” (A5); Não vou dizer que é fácil porque não o é (A6); É bastante difícil devido à complexidade gramatical e também fonética (A6); No entanto, os problemas que se colocam na aprendizagem desta língua são vários, não só porque é uma língua que é tão difícil como o português a nível de gramática, vocabulário e pronúncia, mas também pela falta de informação dos media nesta língua (A7); Na minha opinião a língua alemã é uma das línguas mais difíceis na Europa (A8); Visto que é uma língua difícil de falar, há poucas pessoas que a estudam porque encontram muitas dificuldades para dominarem esta língua, este facto faz que é difícil encontrar pessoas que dominem 100% esta língua (A8); Em Portugal é muito difícil conseguirem dominar esta língua, porque as pessoas viram-se mais para o Inglês e dizendo verdade não podemos esquecer que a língua alemã a nível da gramática é muito complexa (A8), se me perguntarem se é difícil respondo que sim, mas quando se gosta de a estudar torna-se mais fácil de aprender (A9); Se tivesse que descrever a língua Alemã a alguém que nunca tenha contactado com ela começaria por lhe dizer que é uma língua um pouco complexa, sobretudo a nível gramatical (A10); Para nós portugueses é um pouco difícil aprender alemão porque temos pouco contacto com esta língua (A10); O primeiro contacto com a língua alemã pode para certas pessoas ser assustador isto porque a ideia generalizada é que é uma língua difícil e elaborada, mas não (A11); O alemão é uma língua bastante complicada, tornando-se talvez mais complicada ainda a</p>

<p>C1.1.</p> <p>Facilidade/dificuldade de aprendizagem e uso</p>	<p>sua aprendizagem devido à falta de contacto com a língua (A12); Um pouco mais complicada de perceber para quem nunca aprendeu nada desta língua (A14); Penso que aprender alemão será muito mais complicado do que aprender por exemplo Inglês, visto que aprendemos mais a língua inglesa e sendo mais falada do que o alemão (A14); Mas também o alemão será mais difícil de aprender do que por ex. o espanhol ou francês (A14); A gramática alemã, porém é menos complicada do que a gramática portuguesa ou francesa. É mais fácil de aprender (A14); No início é bastante fácil de aprender (A15); Existem também algumas regras de sintaxe que no início podem parecer esquisitas, como é o caso do “Endstellung” em que conjugamos o verbo no final da frase (A15).</p> <p>Chinês</p> <p>Quando tive o 1º contacto com o chinês (numa aula de chinês) achei muito interessante mas também desde cedo me apercebi da sua dificuldade tanto na escrita como na oralidade (Ch1); É, por tudo isso, uma língua de difícil aprendizagem, e mesmo difícil compreensão quando não percebemos o contexto de frase (Ch1); ... mas também muito complicada se não nos esforçarmos o mínimo possível (Ch2); ... há muitos caracteres e basta um pequeno ponto para lhe mudar o sentido (Ch2); É uma língua difícil de aprender (Ch4); Em termos gramaticais é uma língua acessível (Ch4); O chinês é uma língua difícil não pela complexidade gramatical mas pela exorbitante quantidade de símbolos – ao todo mais de 52000 (Ch5); O som é também uma ratoeira. Muitos sons são facilmente confundidos e só o contexto denuncia de que palavra se trata (Ch5); ... contudo um pouco difícil de aprender pela sua diversidade de caracteres e pela fonética (as palavras são na sua maioria monossilábicas, existem imensas palavras que são semelhantes mas que nada têm a ver em significado, o que por vezes gera uma certa confusão (Ch6); A meu ver não é muito difícil (Ch7); Nos primeiros meses de aprendizagem, notamos que a língua chinesa era bastante acessível, algo que se veio a complicar mais tarde, pois à medida que o tempo ia passando tudo se tornava um pouco mais complicado (Ch7); No meu entender a língua chinesa estudada no nosso curso (LRE) caracteriza-se por ser uma língua de difícil estudo (Ch8); Os caracteres têm</p>
--	---

<p>C1.1.</p> <p>Facilidade/dificuldade de aprendizagem e uso</p>	<p>maneiras próprias de se escrever, sendo que alguns são tb um pouco difíceis de memorizar (Ch9); A língua chinesa é ainda uma língua que tem muitos sons semelhantes, por isso, para nos perceberem é aconselhável escrever do que falar (Ch10); Mas há uma vantagem gramatical que eu gosto particularmente: é o facto de não haver conjugações dos verbos no tempo e pessoa (Ch11); A única coisa que se torna complicada é o facto de quase todos os caracteres serem polisémicos, de por vezes apresentarem sons diferentes em contextos diferentes (Ch12); No que se refere à gramática, esta língua não é difícil pois a sua gramática é relativamente simples (Ch13); A língua chinesa é... mas muito complexa (Ch15); A língua chinesa torna-se difícil sobretudo ao nível da escrita (Ch15); A nível da fala a língua chinesa torna-se complexa porque é uma língua que não se encontra com facilidade na rua (Ch15); É uma língua que engloba muitos sons semelhantes, e isso faz que muita vez é difícil de saber se quais se tratam (Ch15); Apesar de ser uma língua muito própria e muito complicada... (Ch16); Sei que se trata de uma língua árdua... (Ch18); Saber chinês por vezes é mergulhar numa grande dor de cabeça, porque não é fácil aprender esta língua (Ch18); A língua chinesa é uma língua muito complexa (Ch19); Esta língua é difícil de aprender (Ch19); É muito difícil de decorar toda uma variedade de caracteres, de sons (Ch21); Eu diria-lhe que a língua chinesa é uma língua difícil de aprender (Ch22); A língua chinesa é difícil de aprender (Ch22); Mas é muito difícil de aprender se tivermos em conta que temos de assimilar a língua em 3 níveis: saber escrever os caracteres (os chamados “tracinhos), pronunciar o seu nome, ou seja, como se diz em chinês, e aprender o seu significado (Ch24); Tendo em conta que não existe um alfabeto e que, para o mesmo som, existe uma enorme variedade de significados, esta tarefa é bastante complexa (Ch24); A língua chinesa é bastante complexa para nós ocidentais (Ch25); Com efeito, acho que o que é mais difícil para nós é a sintaxe chinesa, quer dizer como são construídas as frases (Ch25); Além disso também é difícil para nós memorizar tantos caracteres (Ch25); É muito mais difícil do que aprender inglês ou alemão (Ch25); No entanto, na perspectiva da aprendizagem, não poderia deixar de referir que exige um grande esforço de memorização, aliás a aprendizagem é basicamente baseada na memorização o que dado o elevado número de caracteres (cerca de 250 por semestre), bem como complicadas construções frásicas torna o chinês numa língua bastante difícil de aprender (Ch26); Em suma o chinês é... mas ao mesmo tempo difícil, complicado e exigente (Ch26); A língua chinesa é uma língua difícil de aprender (Ch27); Os caracteres são demasiado e alguns parecem-se muito (Ch27); É uma disciplina muito puchada</p>
--	---

<p>C1.1.</p> <p>Facilidade/dificuldade de aprendizagem e uso</p>	<p>devido de vido à complexidade de tons (Ch27); O chinês não só é difícil de escrever mas também de perceber (Ch27); A língua chinesa não é propriamente uma língua muito difícil (Ch28); O chinês é sem dúvida uma língua complicada (Ch29); Torna-se um pouco difícil de aprender e sobretudo, assimilar tantos caracteres porque cada caracter é uma ideia, existem caracteres muito complicados (Ch30); Para além dos caracteres, na língua chinesa existem tons que por vezes se tornam difíceis de pronunciar e a diferença entre tons é quase imperceptível (Ch30); É de facto uma língua difícil de aprender (Ch31); À medida que vão surgindo mais palavras surgem consequentemente mais caracteres, daí que alguns caracteres tenham sons semelhantes (Ch32); A escrita consiste na principal dificuldade dado que não escrevemos as palavras como normalmente fazemos, mas sim um conjunto de traços que resultam num caracter que designa uma palavra (Ch32); Como já referi anteriormente, os sons de alguns caracteres são extremamente semelhantes, provocando por vezes confusão no sentido da frase dado que poderemos querer dizer uma coisa e se nos enganamos no tom sai uma coisa completamente diferente (Ch32); A língua chinesa é relativamente fácil de aprender (Ch33); Se tivesse que descrever a língua chinesa, diria que apesar da dificuldade óbvia de ter que decorar centenas de caracteres, a gramática e a estrutura da línguas são bem mais simples do que inicialmente de julga (Ch34); Os portugueses costumam olhar para a língua chinesa como a “língua impossível de aprender” mas de facto não é (Ch34); Mas na realidade... é muito, muito, muito complicada. Já que uma palavra pode significar outra totalmente diferente por causa do som, sim, pq a língua chinesa tem 4 tons diferentes (Ch35); Isto para não falar do escrito, q é super... bem, mais q complicado (Ch35); Quanto mais longa a frase ou texto mais traços temos que aprender e decorar (Ch35); Ou seja a língua chinesa é uma língua muito “intelectual” (Ch35).</p> <p>Francês</p> <p>É no entanto uma língua acessível e não muito difícil de aprender (F1); ... mas um pouco complicada devido à acentuação e à sua gramática (F2); É a língua com a gramática mais complicada (F3); Diria-lhe tb q ã é das línguas mais difíceis de aprender sobretudo para portugueses (F4); Esta tem em termos gramaticais um leque variado de regras (F5); Acho que a língua francesa não é uma língua muito difícil de aprender (F7); No que diz respeito à</p>
--	--

<p>C1.1.</p> <p>Facilidade/dificuldade de aprendizagem e uso</p>	<p>aprendizagem da língua esta tem alguma gramática e por vezes difícil (F7); Mas há quem diga que é difícil a nível de verbos e não só (F8); ... se bem que por vezes a acho um pouco difícil (F10); A língua francesa é uma língua acessível (F12); Para mim não foi difícil de aprender a língua uma vez que fui para França com 10 anos e em poucos meses aprendi a falar o básico, a desenrascar nas coisas do quotidiano (F13); Pela minha experiência, eu considero o francês uma língua muito fácil de aprender tanto a nível do vocabulário como da pronúncia (F13); No entanto acho que é uma língua... relativamente acessível (F14); Não é muito difícil aprender francês já que é relativamente parecido com a língua portuguesa (F14); Todavia, tem bastantes “falsos amigos” e a gramática é deveras complicada (F14); Não acho o francês tão complicado como o alemão, até acho o francês das línguas europeias mais acessíveis (F16); ... não é muito difícil de aprender e que (para os portugueses) tem alguns “false friends” (F17); Eu diria que a língua francesa é bastante complexa e difícil para quem nunca contactou com ela (F19); Acho que a grande dificuldade é o vocabulário porque há muitas palavras que têm a mesma pronúncia mas que têm um sentido completamente diferente. Mesmo para quem conhece a língua podem existir algumas confusões (F19); A gramática tb é bastante difícil e por vezes não tem lógica (F19); Diria que o francês é uma língua difícil de escrever e de pronunciar para quem não tem contacto com esta língua logo de pequeno (F20); A língua francesa apresenta uma certa dificuldade escrita, devida aos sons mudos, letras que não se ouvem na oral (F20); Mas para nós francófonos, o francês é muito fácil e temos tendência em pensar em francês quando falamos português, o que não é nada prático porque acabamos por fazer muitos erros (F20); O francês também tem muitos falsos amigos com os quais devemos ter cuidado e não dar outro sentido à frase ou aquilo que queremos dizer (F20); A língua francesa é extremamente complicada na parte gramatical (F21); A sua aprendizagem não é muito difícil (F22); A nível gramatical é um pouco complicada (F22); Quanto à língua propriamente dita, no que respeita à sua dificuldade de aprendizagem, é um facto que não é uma língua muito fácil (F23); ... a nível gramatical é onde encontro a maior dificuldade (F23); A língua francesa é ...mas muito complexa no que respeita a sua gramática (F24); ... é de fácil compreensão (F25); Eu acho que esta língua é complexa, tal como a portuguesa há palavras que a sua compreensão não tem nada a ver com o que por vezes pensamos (F25); A sua gramática também nos causa um grande impacto (F25).</p>
--	---

<p>C1.1.</p> <p>Facilidade/dificuldade de aprendizagem e uso</p>	<p>Inglês</p> <p>De qualquer modo eu descreveria a língua Inglesa como sendo muito acessível, de fácil aprendizagem (I1); O inglês não é uma língua difícil (I2); Começava por dizer que é uma língua de fácil aprendizagem (I5); A gramática é também simples (I5); É uma língua de fácil aprendizagem (I6); ... no início, se pode considerar uma língua fácil (I7); O inglês é, contudo, uma língua cheia de “ratoeiras”, onde os “false friends” nos confundem, e mesma a estrutura gramatical chega a ser confusa (I7); Penso também que é um das línguas mais fáceis de aprender (I9); A língua Inglesa é a meu ver a língua mais fácil de aprender e compreender do momento (I10); ... por ser de fácil compreensão, estudo e expressão (I11); Inglês é uma língua não muito difícil de aprender (I12); Acho que é um idioma bastante fácil de aprender (I13); Na minha opinião a língua inglesa é uma língua que entra facilmente no ouvido, que é de fácil compreensão e estudo acessível (I14); Arrisco a dizer que é uma língua de estudo fácil (I14); é portanto uma língua fácil e com muitos recursos para se aprender (I15); ... and it is one of the easiest languages to learn (I16); Talvez por ser uma língua relativamente fácil de falar e aprender, tornou-se global (I19); O Inglês não é difícil (I20); A língua não é complicada de aprender, a sua gramática é relativamente acessível e as palavras também não são muito difíceis de pronunciar (I21); A língua Inglesa, a nível de gramática, é fácil e simples (I22); Por exemplo a conjugação dos verbos é fácil porque, normalmente a primeira e segunda pessoas do singular, a 1ª e a terceira do plural conjugam-se da mesma maneira; só a terceira pessoa do singular é que se conjuga de maneira diferentes (I22); Além disso a 2ª pessoa do singular e a 2ª pessoa do plural designam-se da mesma maneira (I22); Eu considero que a língua Inglesa é fácil de aprender (I22); No entanto há aspectos nesta língua que são mais complexos. Estou a falar das expressões próprias desta língua (I22); É uma língua não muito difícil de aprender até pela facilidade como a ouvimos (I23); ...é uma língua relativamente acessível, isto é não muito difícil de aprender (I24); ... não é difícil e é bastante acessível (I25); Na minha opinião não considero a língua inglesa difícil (I25); É uma língua de fácil aprendizagem e por isso muita gente a sabe (I26); Dir-lhe-ia ainda que não é uma língua muito difícil de aprendizagem (I27); ... pode também ser considerada como acessível, visto que, o seu grau de dificuldade não é muito elevado (I28); Se tivesse que descrever a língua Inglesa a alguém que nunca tivesse contactado com ela, o que poderia dizer é que se trata de uma língua relativamente fácil para aprender (I29); Acho que o</p>
--	--

<p>C1.1.</p> <p>Facilidade/dificuldade de aprendizagem e uso</p>	<p>Inglês é também uma língua relativamente fácil com uma gramática simples (I30); É uma língua de fácil aprendizagem (I31); Além disso, a aprendizagem da língua inglesa é bastante acessível, fazendo uma comparação com todas as outras línguas que aprendi é a mais fácil (I32); Em termos de aprendizagem, é uma língua relativamente simples, comparativamente a outras (I33); Esta aprendizagem é facilitada e/ou complementada pelo bombardeamento de músicas, filmes, programas de computador etc (I33); Além disso, é fácil de aprender, é uma língua não muito complicada em termos gramaticais (I34); ... tem como vantagem, comparavelmente com outras línguas ser relativamente fácil de aprender (I35); De todas as línguas que contactei e que tenho aprendido, a língua inglesa é a mais fácil (I36); ... a meu ver é fácil de aprender (I37); É uma língua fácil de aprender e com uma gramática acessível (I38); A língua inglesa é, a meu ver, uma língua extremamente complexa no que respeita alguma parte da sua gramática (I39); No entanto, torna-se de fácil aprendizagem no sentido em que “fica no ouvido” (I39); ... a sua compreensão nos é tão fácil (I41); Para mim o Inglês é uma língua de fácil compreensão, aprendizagem (I41); ... para mim, esta língua em termos de gramática é fácil, acessível e que facilita melhor a compreensão (I41); ... a chave para mim é que esta língua é fácil para toda a gente, talvez não na fala, mas no entender o que as outras pessoas nos estão a dizer, a querer comunicar (I41); Na minha opinião a língua Inglesa, não é uma língua complicada, a sua gramática também não é das mais difíceis que existem (I42); É muito fácil de aprender (I43); De qualquer maneira, dir-lhe-ia que a língua inglesa é bastante simples e, portanto, fácil de aprender (I44); Como todos sabemos, o inglês tem uma gramática simples de se aprender e compreender, uma estrutura frásica acessível (I44); Além disso, penso que o inglês é uma língua bastante acessível a nível de dificuldades (I45); De facto, a gramática assim como a conjugação não são muito complicadas (I45); ... é fácil de aprender (I46).</p>
<p>C1.2.</p> <p>Distância/proximidade linguística com a LM ou com outras LE</p>	<p>Alemão</p> <p>O alemão tem muito poucas ou quase nenhuma semelhanças com o português ou qualquer língua latina e há muitas palavras “parecidas” mas que têm significados totalmente opostos (A3); É interessante encontrar palavras muito parecidas com o Inglês (A5); Ao contrário do inglês ou do francês, cujos sons podemos reproduzir, o alemão torna-se mais complicado com certos sons, (A6).</p>

<p>C1.2.</p> <p>Distância/proximidade linguística com a LM ou com outras LE</p>	<p>Chinês</p> <p>Não tendo um alfabeto a sua escrita inclui milhares de caracteres diferentes que por sua vez, em inúmeros casos, possuem sons semelhantes com diferentes acentuações tónicas ou por vezes nem isso (Ch1); ... como sabemos não é uma língua comum (Ch2); A língua chinesa é uma língua que comparada com aquelas que estamos habituados a lidar: Inglês, Francês, Italiano, Português, torna-se bastante diferente (Ch3); Escreve-se de maneira diferente com símbolos que muitas das vezes têm um segundo significado, sons diferentes ao nosso ouvido, e tem uma gramática digamos engraçada para não dizer diferente (Ch3); Quando se escolhe aprender o chinês penso que devemos nos mentalizar de que é apenas mais uma língua e não pensar que é difícil por não ter um alfabeto como o da maioria das línguas (Ch4); É uma língua tão diferente (Ch6); ... totalmente diferente do usual (Ch8); Por ser uma língua oriental, é completamente diferente das línguas europeias, nomeadamente das que vêm do germânico, do latim etc (Ch9); Por isso, tanto a escrita como a pronúncia e a própria estrutura das frases tem características bastante singulares (Ch9); A língua chinesa ao contrário do português é uma língua exótica (Ch10); Apresenta certas diferenças em relação às línguas ocidentais. Primeiro a língua chinesa não tem alfabeto nem conjugação. De facto, em vez de letras temos símbolos ou caracteres (Ch10); Os verbos estão sempre no infinitivo (Ch10); Comparando a estrutura frásica com a portuguesa há algumas alterações, os componentes (sujeito, predicado, etc) estabelecem ligações diferentes e assumem posições diferentes na frase (Ch11); Chinês é uma língua muito diferente das românicas (Ch12); ...a estrutura frásica é muito similar ao português (Ch12); É uma língua bem diferente de qualquer outra, pode ser comparada a árabe ou grego, por não ter abecedário (Ch15); Esta língua não tinha ou tem derivação de outras línguas, como é o caso do português, francês, entre outras (Ch16); Esta língua, ao contrário do que se pensa não tem qualquer alfabeto, é um dicionário de significados, cada símbolo significa um conceito e juntando com outros caracteres forma um sentido (Ch17); A ordem das palavras na frase é também bastante parecida com o português, já nos verbos, nada têm a ver... simplesmente não se conjugam, por exemplo “eu ser” “tu ser” (Ch17); Esta língua, ao contrário do que muitos imaginam, não tem alfabeto, tem caracteres, estes caracteres são representações de coisas, de</p>
---	---

<p>C1.2.</p> <p>Distância/proximidade linguística com a LM ou com outras LE</p>	<p>palavras (Ch19); Já que é uma língua pouco convencional, não se trata do alfabeto, o qual já nos é familiar, mas sim de caracteres (Ch20); Ao contrário das outras línguas a que a maioria das pessoas está acostumada, o inglês, o francês ou o alemão, todas estas línguas têm algo em comum que o chinês não tem que é o alfabeto (Ch21); Por muito difícil que qualquer destas línguas seja, sempre utilizamos o nosso alfabeto algo que estamos habituados a fazer frequentemente (Ch21); Uma coisa temos de ter em mente, é preciso muito estudo e trabalho para conseguir-mos memorizar a quase “infindável” quantidade de símbolos que compõem a língua chinesa visto não existir um alfabeto tal como em português (Ch23); Tendo em conta que não existe um alfabeto e que, para o mesmo som, existe uma enorme variedade de significados, esta tarefa é bastante complexa (Ch24); Não tem nada a ver com as línguas latinas (Ch25); A estrutura das frases não é muito diferente da nossa apenas o tempo dos verbos é designado por determinadas partículas gramaticais (Ch28); Em relação à escrita, como não existe um “alfabeto”, a partir do qual nos podemos basear na construção das palavras, são os próprios caracteres que têm o seu significado (Ch28); O chinês é sem dúvida uma língua completamente diferente das línguas ocidentais a que estamos habituados, com que já tivemos algum tipo de contacto (Ch29); Não se assemelha com nada à nossa língua (Ch29); É diferente de qualquer outra língua, tem uma grande componente simbólica (Ch30); Para quem está habituado a aprender ou falar línguas em que se partilha o mesmo abecedário, não é muito fácil (Ch30); A língua chinesa não tem um alfabeto propriamente dito (Ch31); É tudo um conjunto quase infinito de símbolos (caracteres) e cada caracter tem uma ou mais significados (Ch31); A língua chinesa é uma língua extremamente visual no sentido em que a escrita consiste a principal diferença (Ch32); A escrita chinesa efectua-se através de caracteres. Os caracteres simbolizam palavras (Ch32); A língua chinesa pode parecer muito difícil, mas na realidade tem bastantes estruturas gramaticais que se assemelham às da língua Portuguesa (Ch33); A língua chinesa... é diferente (Ch35); Os chineses não têm alfabeto como nós (ocidentais) o que torna as coisas muito mais complexas, usam traços e para cada palavra vários traços são necessários (Ch35).</p> <p>Francês</p> <p>O francês é a língua, entre aquelas que estudo, mais parecida com o português (F2); Diria-lhe tb q</p>
---	---

<p>C1.2.</p> <p>Distância/proximidade linguística com a LM ou com outras LE</p>	<p> ã é das línguas mais difíceis de aprender sobretudo para portugueses, visto que ambas tiveram as mesmas origens, ou seja, latim (F4); A língua francesa é diferente do português. Tem os mesmos signos, mas com significados diferentes (F8); A língua francesa ... parecida com a nossa língua o que facilita em muitos casos a compreensão oral e escrita (F9); Como já referi anteriormente, o facto de ter origem latina como o Português nos facilita a sua compreensão (F9); A língua francesa tem raízes latinas, bem como outras, como é o caso da minha língua-mãe, o português (F11); Devido a esta proximidade, por vezes quando ouvimos certas palavras percebemo-las, apesar de ser a primeira vez (F11); É semelhante à língua portuguesa, porque engloba muita gramática e muitos verbos (F12); A língua francesa é de todas as que aprendemos, a mais parecida com o português, ambas advêm do latim (F13); ... é relativamente parecido com a língua portuguesa (F14); Chamar-lhe-ia a atenção para aquilo a que chamamos de “falsos amigos”, que numa língua tão diferente e ao mesmo tempo tão parecida com o português, existem em abundância (F15); A língua Francesa é uma língua bastante diferente do português (F16); Se tivesse que descrever a língua francesa a alguém que nunca tivesse contactado com ela diria-lhe que é uma língua gramaticalmente semelhante ao português (F17); A língua francesa é bastante parecida com a portuguesa, até porque derivam ambas do Latim (F18); ... comparando com o português, também existem letras duplas o que dificulta ainda mais (F20); É parente da língua portuguesa (F22); Sendo uma língua latina, para quem tem como língua materna o português, é um obstáculo que facilmente se ultrapassa (F22); A língua francesa, a meu ver, é aquela que mais se aproxima à língua portuguesa, com um bocadinho de sotaque “afrancesado” e “une mixture” sem querer ainda acertamos uma ou outra (F23); No entanto, algumas palavras francesas são facilmente “descodificadas” se pensarmos nessas mesmas palavras, mas em Português (F24); Ao lermos um texto, mesmo que não saibamos minimamente francês ser-nos-á minimamente fácil “detectar” uma ou duas palavras muito parecidas com o Português (o radical das palavras podem coincidir) (F24). </p> <p>Inglês</p> <p> ... uma língua simples, não rebuscada como as línguas latinas (I5); A língua Inglesa é uma língua diferente do português (I12); Essa diferença vê-se nas estruturas da frase, no significado dos signos (I12); assim, poderemos constatar que por exemplo a palavra em inglês “school” em latim é </p>
---	--

C1.2. Distância/proximidade linguística com a LM ou com outras LE	<p>“scola” (I18); A língua Inglesa difere em algumas coisa da língua portuguesa, a nível gramatical o que não a torna mais difícil, por exemplo o facto de os verbos não serem tão complicados como em português, o facto de não existir diferenças entre o tu, o você ou o senhor, facilita a expressão (I25); A língua em si advêm de um conjunto de línguas entre si diferentes e por isso notamos muitas vezes semelhanças com o Alemão, o Latim etc (I38).</p>
C1.3. Auto-regulação do processo de aprendizagem	<p>Alemão</p> <p>Acima de tudo, a língua alemã se for encarada, por parte de quem a deseja aprender, com empenho, dedicação e interesse, pode tornar-se muito mais fácil de aprender (A2); ... a sua aprendizagem requer muita força de vontade e estudo (A3); É claro que como qualquer outra língua a sua aprendizagem é morosa, mas com esforço o resultado é positivo (A11).</p> <p>Chinês</p> <p>Para aprender chinês é necessário estudar diariamente (Ch2); O conselho que eu daria a uma pessoa que quisesse aprender chinês era: Força, mas está consciente que tens que estudar bastante (Ch2); ... requer muito estudo, aliás tem de se estudar todos dias, praticá-la todos os dias (Ch4); No ponto de vista da sua escrita requer memorização e como já foi referido, é preciso praticar muito (Ch4); Claro que requer mais assiduidade do que qualquer outra língua (Ch4); Contudo é uma língua de extremo interesse e, muito esforço e dedicação, são tudo o que precisas para ter sucesso a aprendizagem (Ch5); Para ser bem sucedido basta fazer redacções semanalmente, repetir símbolos e seu significado 2 ou 3 vezes por semana e ouvir muitas gravações (Ch5); ... exige muita dedicação e concentração para que não nos esqueçamos do que assimilámos (Ch6); ...mas precisa de total dedicação por parte de quem a está a estudar (Ch7); ... mas tudo se consegue com trabalho e é isso que eu penso (Ch7); Concluindo, requer de cada um de nós muito empenho mas o que é que se consegue em trabalho (Ch7); O aspecto menos aliciante, é o facto de ser uma língua que requer um estudo muito intensivo e diário, porque se não o que é aprendido nas aulas é rapidamente esquecido, ou seja, tem que ser todos os dias relembrado (Ch8); ... exige de nós um trabalho e esforço intensivo (Ch10); O estudo da língua chinesa é um verdadeiro desafio à</p>

C1.3. Auto-regulação do processo de aprendizagem	<p>memória, pelo que cada palavra ocidental é representada por um caracter ou um conjunto de caracteres diferentes em chinês (Ch11); A palavra chave para quem queira aprender o chinês é: trabalho contínuo (Ch12); Para se ter 1 boa aprendizagem da língua chinesa, requer da nossa parte muito estudo, esforço e empenho, assim como ouvir e aprender os 4 tons diferentes de fala e a escrita dos caracteres (Ch13); É uma língua que exige não só a prática escrita dos caracteres chineses, mas também a prática oral do Pinyin (alfabeto silábico adaptado ao alfabeto europeu) e dos respectivos tons (Ch14); O chinês pede bastante trabalho e empenho (Ch14); Porque é uma língua que precisa de ser praticada diariamente, porque se este não é o caso é muito difícil se relembrar dos diferentes caracteres (Ch15); ... também poderá ser fácil de compreender se houver um estudo intensivo e interessado (Ch16); ... perceber como se comunica numa língua que com dedicação se torna apaixonante (Ch18); Requer muito esforço, muita força de vontade e principalmente muita paciência (Ch20); Estudar chinês não é fácil, muito pelo contrário, é preciso estudar bastante (Ch20); A língua chinesa é uma língua que exige muito estudo e muito trabalho (Ch21); Exige muito trabalho e estudo frequente (Ch21); Requer muito esforço (Ch22); A língua chinesa é difícil de aprender, mas com algum esforço torna-se fácil (Ch22); Uma coisa temos de ter em mente, é preciso muito estudo e trabalho para conseguir-mos memorizar a quase “infinita” quantidade de símbolos que compõem a língua chinesa (Ch23); Uma coisa temos de ter em mente, é preciso muito estudo e trabalho para conseguir-mos memorizar a quase “infinita” quantidade de símbolos que compõem a língua chinesa (Ch23); No entanto, com a assistência assídua às aulas, estudo acompanhado (quando há dúvidas) e estudo regular em casa, a língua chinesa torna-se menos complicada e até mais fácil de aprender e apreciar (Ch24); Assim, se pretende aprender chinês, por necessidade, curiosidade, gosto ou qualquer outro interesse, venha preparado para dispendir algum tempo extra (Ch24); Acho que para estudar chinês, temos que fazer muitos esforços (Ch25); No entanto, na perspectiva da aprendizagem, não poderia deixar de referir que exige um grande esforço de memorização, aliás a aprendizagem é basicamente baseada na memorização o que dado o elevado número de caracteres (cerca de 250 por semestre), bem como complicadas construções frásicas torna o chinês numa língua bastante difícil de aprender sendo necessário bastante trabalho (Ch26); Requer muito trabalho pessoal, quase todos os dias tem que ser treinada porque se não acabamos por esquecer (Ch27); Exige uma maior concentração e um estudo diário em relação às outras línguas (Ch28); O que torna mais</p>
---	--

<p>C1.3. Auto-regulação do processo de aprendizagem</p>	<p>complicado são os tons dos caracteres que exigem grande concentração e trabalho (Ch28); Somos obrigados a memorizar uma grande quantidade de caracteres (Ch28); Requer muito estudo e aplicação, o que por vezes é muito complicado conciliar com todas as outras cadeiras (Ch29); Carece de uma boa memória e de um estudo sistemático de modo a que a consolidação dos diversos caracteres seja possível (Ch31); ... basta não faltar às aulas e estar concentrado nas mesmas (Ch33); Para conhecer bem a língua chinesa é necessário compreender bem os caracteres e os tons (Ch33); É verdade que requer muito estudo, uma dedicação diária e uma grande capacidade de memorização, mas tais factos não a tornam impossível de conhecer e aprender (Ch34); Ou seja a língua chinesa é uma língua muito “intelectual” no sentido em q temos q exercitar muitas vezes o cérebro, a memória (Ch35).</p> <p>Francês</p> <p>A sua aprendizagem requer, num nível inicial, muito estudo (F5); Embora a partir de um certo nível requira muito empenho e dedicação (F7); No entanto, é necessário algum estudo e muita prática tanto na escrita como na oralidade (F18); ... carece de alguma dedicação como toda a aprendizagem de uma nova língua (F23); Apesar de tudo a língua francesa, com esforço, dedicação, empenho, acho que não faço isso todos os dias (F25).</p> <p>Inglês</p> <p>... basta empenharmo-nos o mínimo para conseguir falar razoavelmente bem (I2); ... como qualquer outra língua também necessita de muito estudo e prática (I6); Para uma boa aprendizagem penso que será importante ler muito, ouvir muito (filmes e outros) (I6); ... mas como todas as línguas precisa de ser praticada (I20); ...requer trabalho como qualquer outra língua (I27); ... claro, como tudo requer esforço e dedicação na aprendizagem (I28); ... sem necessitarmos de um estudo extra-aulas muito aprofundado ou extenso (I31); Não exige uma dedicação de alto nível pois por vezes acabamos por “apanhar” muitas expressões através da televisão (I37).</p>
--	---

C1.4. Auto-avaliação das competências linguísticas e conhecimentos adquiridos	<table> <tr> <td data-bbox="519 233 712 523">Alemão</td><td data-bbox="712 233 2022 523"> <p>Assim que conseguimos perceber como tudo se processa o tempo encarrega-se de tornar este processo mais natural (A5); Confesso que até gosto mais do alemão do que do inglês, talvez porque não o domine tão bem, por isso tenho aquela ânsia de a aprender (A9); Neste momento estou a ter algumas dificuldades porque o vocabulário relacionado com o mundo dos negócios é bastante variado e algumas palavras são muito parecidas (A15).</p> </td></tr> <tr> <td data-bbox="519 523 712 746">Chinês</td><td data-bbox="712 523 2022 746"> <p>Não sei se no futuro vou utilizar o chinês no meu dia-a-dia, nem se vou ter capacidades para tal (Ch20); E como não podemos praticar frequentemente a língua, vamos esquecendo muita coisa (Ch25).</p> </td></tr> <tr> <td data-bbox="519 746 712 1066">Francês</td><td data-bbox="712 746 2022 1066"> <p>Tem os mesmos signos, mas com significados diferentes. Para mim, essa diferença não me é difícil de compreender e interiorizar pois nasci num país francófono (F8); ... apesar de eu tentar falar a língua, não passo disso (F25); A sua gramática também nos causa um grande impacto, por isso eu prefiro falar, do que escrever (F25).</p> </td></tr> <tr> <td data-bbox="519 1066 712 1297">Inglês</td><td data-bbox="712 1066 2022 1297"> <p>Costumo ter problemas com a ordem das categorias gramaticais na frase (I7).</p> </td></tr> </table>	Alemão	<p>Assim que conseguimos perceber como tudo se processa o tempo encarrega-se de tornar este processo mais natural (A5); Confesso que até gosto mais do alemão do que do inglês, talvez porque não o domine tão bem, por isso tenho aquela ânsia de a aprender (A9); Neste momento estou a ter algumas dificuldades porque o vocabulário relacionado com o mundo dos negócios é bastante variado e algumas palavras são muito parecidas (A15).</p>	Chinês	<p>Não sei se no futuro vou utilizar o chinês no meu dia-a-dia, nem se vou ter capacidades para tal (Ch20); E como não podemos praticar frequentemente a língua, vamos esquecendo muita coisa (Ch25).</p>	Francês	<p>Tem os mesmos signos, mas com significados diferentes. Para mim, essa diferença não me é difícil de compreender e interiorizar pois nasci num país francófono (F8); ... apesar de eu tentar falar a língua, não passo disso (F25); A sua gramática também nos causa um grande impacto, por isso eu prefiro falar, do que escrever (F25).</p>	Inglês	<p>Costumo ter problemas com a ordem das categorias gramaticais na frase (I7).</p>
Alemão	<p>Assim que conseguimos perceber como tudo se processa o tempo encarrega-se de tornar este processo mais natural (A5); Confesso que até gosto mais do alemão do que do inglês, talvez porque não o domine tão bem, por isso tenho aquela ânsia de a aprender (A9); Neste momento estou a ter algumas dificuldades porque o vocabulário relacionado com o mundo dos negócios é bastante variado e algumas palavras são muito parecidas (A15).</p>								
Chinês	<p>Não sei se no futuro vou utilizar o chinês no meu dia-a-dia, nem se vou ter capacidades para tal (Ch20); E como não podemos praticar frequentemente a língua, vamos esquecendo muita coisa (Ch25).</p>								
Francês	<p>Tem os mesmos signos, mas com significados diferentes. Para mim, essa diferença não me é difícil de compreender e interiorizar pois nasci num país francófono (F8); ... apesar de eu tentar falar a língua, não passo disso (F25); A sua gramática também nos causa um grande impacto, por isso eu prefiro falar, do que escrever (F25).</p>								
Inglês	<p>Costumo ter problemas com a ordem das categorias gramaticais na frase (I7).</p>								

C1.5. Experiências de aprendizagem	<p>Alemão</p> <p>Quando entrei para a universidade apanhei um choque porque passei de um nível do secundário que se falava português na aula, ao universitário em que chegava à aula e tinha de perceber e falar com a professora sempre em alemão (A9); Mas com o tempo habituei-me, e acho que é muito bom para a prática da língua, principalmente na oralidade, grande falha que trásíamos do liceu (A9).</p> <p>Chinês</p> <p>Quando tive o 1º contacto com o chinês (numa aula de chinês) achei muito interessante mas também desde cedo me apercebi da sua dificuldade tanto na escrita como na oralidade (Ch1); Muitas pessoas julgam que o chinês é um “bicho de sete cabeças”, e que nunca conseguiriam aprender esta língua. Eu própria pensava assim quando soube que iria aprender esta língua, confesso que fiquei assustada, mas adorei e até posso gabar-me de que é a que gosto mais de estudar (Ch2); À priori, o primeiro contacto com a língua chinesa é quase um choque (Ch5); Para finalizar, há que referir que o facto de termos professoras que são chinesas faz com que os alunos se sintam mais motivados e empenhados em estudar cada vez mais e melhor a língua chinesa (Ch8); No início da aprendizagem foi um pouco difícil adaptar ao modo tão diferente de aprender uma língua (Ch12); Na verdade é uma língua bastante interessante de se estudar e aprender, também isso com a ajuda da professora que é bastante prestável (Ch17); Juntamente com a língua chinesa aprendemos a cultura chinesa (Ch22); Muita gente desistiu ou queria desistir deste curso por uma simples razão: a língua chinesa (Ch27); Devia ser uma opção e não ser obrigatória (Ch27); Apesar das dificuldades, é extremamente interessante a sua aprendizagem, e para quem tiver gosto em o fazer as dificuldades acabam por não existir (Ch28); tudo isto, remete-nos a uma experiência nova e interessante mas também muito complicada (Ch29); A língua chinesa foi uma grande surpresa para mim (Ch30); Apesar do 1º contacto ser bastante estranho, à medida que vamos entrando no “jogo” de memorizar os vários desenhos, torna-se bastante interessante, nomeadamente quando conseguimos construir a nossa 1ª frase com cabeça, tronco e membros (Ch31).</p>
---	--

C1.5. Experiências de aprendizagem	<p>Francês</p> <p>Se bem que a minha opinião sobre a língua era muito mais positiva à uns anos atrás (no secundário) onde o conteúdo da disciplina de francês era adequado e permitia-nos praticar abundantemente a oralidade (F1); Neste momento penso que a disciplina está completamente desadequada às nossas necessidades e a minha prática oral está bastante limitada (F1); É a única disciplina onde se nota uma discrepância enorme nas notas q me foram atribuídas desde o momento em q tomei contacto com ela. (F1); Este meu comentário é assim de tudo para perceberem como o conteúdo e a maneira como é leccionada uma língua pode influenciar positiva ou negativamente uma opinião e o gosto por essa mesma língua (F1); Para ser sincera se antes eu até gostava bastante de francês agora passava muito bem sem ele” (F1); Penso que a aprendizagem da língua torna-se mais interessante quando se olha para a sua história, os seus artistas que ao longo de séculos foram surgindo, as grandes obras arquitectónicas e hoje o cinema que ajudam a dar ânimo para a sua aprendizagem (F5); Já gostei mais de aprender francês; de há uns tempos para cá, tenho-o achado bastante repetitivo (F18); A linguagem dos negócios, mais adequada ao nosso curso, apenas se distinguiu na sua aprendizagem há pouco tempo (F18).</p> <p>Inglês</p> <p>Quando contactei pela primeira vez com a língua inglesa fiquei surpreendida com a rapidez com que podemos aprendê-la (I44); Por este motivo, por ser uma língua acessível aconselharia qualquer pessoa a aprender inglês, dando-lhe a certeza de que teria sucesso na sua aprendizagem (I44).</p>
C1.6. Conhecimentos declarativos sobre a língua	<p>Alemão</p> <p>Diria que é uma língua germânica (A1); Existem quatro casos o Nominativo, o Acusativo, o Dativo e o Genitivo (A5).</p>

C1.6. Conhecimentos declarativos sobre a língua	<p>Chinês</p> <p>A escrita é feita através de caracteres (pequenas figuras ou desenhos) que formam palavras (Ch9); Na língua chinesa há mais de 10 mil caracteres (Ch9); Cada caracter tem uma maneira própria de se ler o que é ilustrado através do “pinym” ou seja com letras normais que definem a pronúncia do caracter. Assim, cada caracter lê-se como uma palavra ou uma sílaba (Ch9); Além disso, existem 4 tipos de tom de voz diferentes para falar chinês, sendo que cada caracter tem um tom próprio para se pronunciar, sendo que alguns também podem ser átonos (Ch9); De facto, a China é um país onde existem muitos dialectos (Ch10); A língua chinesa deriva da pictografia, ou seja, cada caracter tem origem num símbolo ou em vários símbolos que, ao longo de milhares de anos, sofreram alterações tornando-se nos caracteres que hoje estudamos (Ch11); A língua chinesa, também designada de mandarim (por ser o dialecto mais falado na China) é bastante versátil (Ch14); Os caracteres chineses são um conjunto de traços pré-definidos que após serem combinados, formam uma quantia imensa de caracteres com significados diferentes (Ch14); É uma língua que exige (...) a prática escrita dos respectivos tons (plano, ascendente, ascendente e descendente, descendente e átono) (Ch14); O Dialecto Han, digamos o Mandarin, é o mais falado por toda a China, entre os aproximadamente 20 a 25 dialectos existentes. Este dialecto é falado por cerca de 60% a 65% da população total da China (Ch14); A língua chinesa funciona através de caracteres, podemos chamar a estes símbolos, e cada destes símbolos tem o significado de uma palavra, por vezes é preciso dois ou três símbolos para formar uma palavra (Ch15); A língua chinesa é uma língua oriental (Ch15); A sua escrita é da esquerda para a direita, usando um ou dois caracteres para formar uma palavra (Ch16); Estes caracteres têm um radical ou não, mas escrevemo-los sempre de cima para baixo e da esquerda para a direita (Ch16); ...e rica de vocabulário (Ch19); Antigamente desenhavam-se as coisas assim como os egípcios usavam os hieróglifos (Ch19); Estes caracteres, ou seja, o desenho das coisas evoluíram ao longo do tempo porque a escrita era muito complicada e foi simplificada com o passar do tempo (Ch19); Existe, então uma relação entre o caracter e uma imagem, por exemplo a palavra mulher, em chinês escreve-se XX sendo a parte direita do caracter a representação da barriga da mulher grávida (Ch19); É engraçado constatar como alguns caracteres estão tão relacionados com o seu significado. A maneira como são feitos, o facto de, às vezes, um caracter ser composto por dois</p>
--	---

C1.6. Conhecimentos declarativos sobre a língua	<p>caracteres, cuja junção dá uma palavra relacionada com esses mesmos caracteres (Ch22);o mandarim apresenta quatro tons (Ch33).</p> <p>Francês</p> <p>O francês tem uma riqueza gramatical extremamente grande assim como os verbos, pronomes, proposições e pequenas expressões (F11).</p> <p>Inglês</p> <p>A língua Inglesa deriva do indo-europeu com certas palavras do latim (I18); Primeiro explicava-lhe as origens da língua Inglesa, ou seja, diria-lhe que teve origem de várias culturas como os célticos, romanos, anglo-saxónicos etc. Todo o conjunto destes povos bárbaros que chegaram a habitar a ilha, e foi essa mesma vivência, que nos levou ao Inglês de hoje (I38)</p>
--	--

C2. Língua como objecto afectivo

SUBCATEGORIAS	OCORRÊNCIAS
<p>C2.1. Relação</p> <p>afectiva</p> <p>aluno/língua/cultura</p>	<p>Alemão</p> <p>Para mim, das três línguas o Alemão é a que menos interesse me provoca (A2); ...pode tornar-se desinteressante na medida em que não é uma língua que se ouve ou com a qual se está em contacto no nosso dia-a-dia, como é o caso do Inglês, que só por isso já motiva as pessoas a saber cada vez mais sobre a língua (A2); A língua alemã é uma língua bastante interessante (A3); O 1º contacto com esta língua nem sempre é fácil ou agradável para uma pessoa cuja língua materna seja o português, pois é uma língua que tem certas particularidades que a tornam peculiar (A3); O Alemão é uma língua muito interessante (A5); a língua alemã é muito interessante, pois é ao mesmo tempo rica, complexa e completa (A6); ... tem um atractivo especial, graças à sua riqueza fonética e de vocabulário (A6); No entanto, acho-a também uma língua um pouco monótona, rígida e muito formal (A6); Apesar de ser uma “língua de trapos” para muita gente que a ouve, para mim é a minha língua preferida (A9); Confesso que até gosto mais do alemão do que do inglês (A9); Talvez por não ser uma língua muito divulgada se torne tão interessante (A12); A minha opinião sobre a língua alemã é uma língua interessante (A14); O alemão é uma língua muito interessante (A15)</p> <p>Chinês</p> <p>A ideia que eu tinha inicialmente sobre a língua chinesa era que seria bem engraçado poder comunicar nesta língua (Ch1); No entanto continuo a achar que é sem dúvida uma língua bonita pela sua grafia e misteriosa (Ch1); A língua chinesa é muito interessante e bonita (Ch2); A língua chinesa torna-se bastante interessante (Ch3); Que engraçado foi quando descobri que ia ter chinês (Ch5); ... tão peculiar língua (Ch5); É encantador... porque parece que cada símbolo tem vida (Ch5); Diria que a língua chinesa é uma língua extremamente exótica e interessante (Ch6); Eu tb costumo dizer que no início é muito engraçado contactar com esta tão diferente língua (Ch6); A língua chinesa é uma língua bastante interessante (Ch7); Neste momento, se tivesse que escolher entre a língua chinesa e outra língua não teria qualquer dúvida e escolheria a língua chinesa (Ch7);</p>

<p>C2.1. Relação afectiva aluno/língua/cultura</p>	<p>sou uma eterna apaixonada pela língua chinesa, bem como pela cultura (Ch7); O facto de ser difícil de estudar, não implica que esta seja uma língua sem interesse, antes pelo contrário é uma língua bastante interessante (Ch8); A língua chinesa é uma língua bastante interessante (Ch9); A língua chinesa é sem dúvida uma língua interessante de aprender (Ch10); Chinês é uma língua... muito aliciante (Ch12); Esta língua é uma língua fascinante pois toda a sua simbologia e seus significados exercem 1 enorme fascínio e vontade de aprendizagem sobretudo nos povos ocidentais (Ch13); O chinês é sem dúvida uma língua... criativa, em movimento (Ch14); A língua chinesa é... bastante interessante (Ch15); A língua chinesa é uma língua mística, cheia de segredos (Ch16); ... não sabia que ia estudar uma língua com arte e ornamentos (Ch18); A sensação é estranha e ao mesmo tempo dispara em mim uma curiosidade imensa de decifrar caracter a caracter para poder perceber como se comunica numa língua que se torna apaixonante (Ch18); ... só o orgulho de dizer que sabemos falar chinês ultrapassa esse obstáculo (Ch18); ... mas como é muito interessante dá mais incentivo para aprender (Ch19); Para mim o chinês é um desafio (Ch20); Acho a língua chinesa bastante interessante assim como a cultura da China (Ch20); ... os caracteres são desenhos pintados a pincel, que fica algo de uma beleza diferente (Ch21); Embora a nível da escrita seja uma língua bonita... (Ch21); Eu diria-lhe que a língua chinesa é uma língua interessante (Ch22); É sempre bom conhecer uma língua e uma cultura tão diferentes e ao mesmo tempo muito interessantes (Ch22); Muito sinceramente penso que não seria a pessoa mais adequada para falar sobre a língua chinesa a outras pessoas pois devo confessar que não é das disciplinas que mais me atrai (Ch23); Acima de tudo penso que a grande diferença (e também talvez o que me possa fazer desgostar ainda mais desta língua) é a cultura (Ch23); A língua chinesa é muito bonita (Ch24); Se tivesse que descrever o chinês a alguém que nunca tivesse contactado com esta língua, diria-lhe em 1º lugar que é uma língua interessante (Ch26); Por outro lado, aprender 1 língua diferente é bom e muito interessante (Ch27); Contudo é uma língua que vale a pena aprender, não só pela língua em si, pela sua escrita peculiar, mas também pela componente cultural e histórica (Ch30); Concluindo, apesar das dificuldades que a aprendizagem desta língua nos apresenta, o chinês permanece uma língua repleta de curiosidade para se conhecer (Ch34); A língua chinesa a primeira vista é muito engraçada (Ch35); No entanto, a língua chinesa é bonita, engraçada e culta (Ch35); A cultura chinesa parece-me tb interessante, já q td o q nós não conhecemos cativamos (Ch35).</p>
---	---

<p>C2.1. Relação afectiva aluno/língua/cultura</p>	<p>Francês</p> <p>Na minha opinião a língua francesa não é muito apelativa (F1); Para ser sincera se antes eu até gostava bastante de francês agora passo muito bem sem ele (F1); A língua francesa é uma língua interessante (F2); Contudo gostei e gosto de aprender francês (F2); parecendo que não até gosto bastante de francês mas não sei explicar o que me leva a gostar (F3); a língua francesa é uma língua considerada por muitos uma língua romântica (F5); ... pelas expressões utilizadas, é-lhe atribuído um carácter algo sentimental (F6); Para além disso é uma boa língua a utilizar quando procuramos insultar alguém visto que existem várias combinações de insultos que se podem usar (F6); Penso que a língua francesa nos transmite glamour e a ideia de que esta língua é muito romântica (F9); Acho que é muito interessante (F10); A nível pessoal, gosto bastante da língua francesa (F10); Esta língua é considerada como sendo uma língua romântica, mística e interessante (F11); A língua francesa é... atraente pelo seu porte romântico (F12); Além disso, ainda mais bonita que a língua é a cidade de Paris, mundialmente conhecida e apreciada pela majestosa construção da Torre Eiffel (F12); É de facto uma língua que dá gosto de aprender (F13); Para ser sincera o francês não é das minhas línguas favoritas (F14); No entanto, acho que é uma língua interessante, divertida (F14); Diria que é uma língua bastante interessante (F15); Apesar de achar que o francês é uma língua interessante, devo confessar que não é das línguas que mais gosto (F15); O francês é uma língua que vai para além das palavras, o que se nota bastante até mesmo num francês a falar uma outra língua (F16); De resto não sei que mais poderia dizer, não é das línguas que me atrai mais (F17); Não é das minhas línguas favoritas (F18); A língua francesa é bastante interessante (F22); No entanto não é das línguas que mais me fascina (F22); A língua francesa é simplesmente uma língua interessante (F24); Como iria falar de uma língua que para mim o seu uso não é diário, não é uma língua que me inspire, uma língua que me chame (F25); Esta língua é tipo o chocolate a derreter na boca, a sensação é maravilhosa (F25); ... não me preenche na totalidade como o Inglês (F25); É uma das línguas + românticas do mundo (F26); ... é a minha língua materna, logo é obrigatório sabe la de trás p/ frente (F26); ... o francês é especial (F26); A língua francesa transpõe tanta emoção, é carismática, não sei explicar (F26).</p>
---	---

C2.1. Relação afectiva aluno/língua/cultura	<p>Inglês</p> <p>E saber falar inglês é um orgulho (I7); Não esquecendo que esta língua é extremamente interessante e motivante (I11); Inglês, Inglês é uma língua agradável (I12); ...tanto é engraçada como séria. É alegre (I12); A língua inglesa é uma língua extremamente interessante (I13); Pessoalmente, gosto de inglês na generalidade porque acho que é uma língua com características interessantes (I13); ... e muito interessante tanto para escrever como para ler (I23); Eu pessoalmente adoro o inglês (I24); Bem, diria-lhe que a língua inglesa é extremamente interessante (I27); ...pelo menos para mim o Inglês é a língua de que gosto mais (I27); Enfim, gosto e aconselho (I28); Gostava de dizer que a Língua Inglesa é uma língua muito interessante (I34); Pessoalmente gosto muito de inglês e para mim é daquelas línguas que quanto mais se sabe mais se quer aprender (I37); Inglês, oh sim Inglês, este Inglês que nos abraça calorosamente e que nos acolhe maravilhosamente (I41); A língua Inglesa é sem duvida uma língua interessante (I42); A língua Inglesa é muito interessante (I43); É uma língua engraçada (I46).</p>
C2.2. Imagem sonora da LE	<p>Alemão</p> <p>A pronúncia das palavras pode parecer um pouco estranha e às vezes parece que tem um carácter “agressivo” (A3); Certas palavras podem também adquirir um carácter cómico em termos de fonética (A3); Pessoalmente, considero o alemão uma língua muito bonita, embora às vezes quase imperceptível (A3); ... os sons são mais “bruscos”, mais ásperos comparado com o português (A4); Tem sons muito peculiares que não são fáceis de reproduzir pelo menos para nós (A6); Talvez mesmo pela sua sonoridade que me fascina (A9); Para mim a língua alemã é bonita e envolvente (A11);</p> <p>Chinês</p> <p>A língua chinesa é muito bonita e melódica (Ch24).</p>

<p>C2.2. Imagem sonora da LE</p>	<p>Francês</p> <p>Tem uma sonoridade demasiado carregada (F1); O francês é uma língua bastante melódica e muito bonita de se ouvir (F4); A língua Francesa é, para mim, uma língua romantica para alem de outras coisas. Digo isto talvez pela sua fonética (F6); Existe também uma sonoridade muito própria nesta língua que acho ser diferente das restantes o que lhe confere talvez um carácter mais selecto do que se pode encontrar noutras línguas (F7); A língua francesa tem uma melodia engraçada, dinâmica, atractiva, sensual... é uma língua cheia de vida (F8); ... é interessante de se ouvir (F9); A língua francesa é uma língua muito bonita (F9); Falaria também da sonoridade única da língua (F15); ... nos saem expressões ou sons como “uh” e “mmm” entre outras onomatopeias (F16); ... mas é também uma língua extremamente bonita e melódica (F21); Considero que é um idioma com um sotaque muito interessante que sobressai sempre quando um indivíduo francês fala outras línguas estrangeiras. É sem dúvida inconfundível e toda a gente diz: “Oh, aquele é franciú” (F23); É importante realçar a “sonoridade” da língua; talvez este seja um ponto marcante que a distingue (F24); Esta língua requer uma acentuação e um sotaque um pouco “trabalhados (F24); ... não posso caracterizar muito bem esta língua senão dizendo que para mim esta língua é maravilhosa, se for ouvida, principalmente por uma mulher que tenha uma voz doce (F25); “Français” q língua tão bonita (F26).</p> <p>Inglês</p> <p>De qualquer modo eu descreveria a língua inglesa... com uma sonoridade única (I1); É uma língua interessante e muito bonita (I2); No entanto, dir-lhe-ia que é uma língua cujo sotaque é encantador (I7); Tem uma melodia bonita, uma melodia que não só passa, mas que também te toca, tu sente-la, porque ela toca-te no coração (I12); ... foneticamente é de uma expressão particularmente agradável (I13); ... é das línguas estrangeiras a que mais gosto pela sua musicalidade (I25); Se tivesse que descrever a língua inglesa a alguém que nunca tivesse tido contacto com ela eu diria que é uma língua muito bonita (I25); Dir-lhe-ia ainda que tem uma sonoridade apelativa (I27);; Tem uma sonoridade bastante agradável (I36); ... a língua inglesa possui “sonoridade” diferente das outras (I39); Essa “sonoridade” torna-a extremamente peculiar (I39); É das línguas que, pelo</p>
---	--

C2.2. Imagem sonora da LE	<p>som/fala, é facilmente “detectável”, é-nos muito fácil saber que língua uma pessoa “x” estás a falar, caso seja o Inglês (I39); ... em termos de audição, é bastante agradável (I44).</p>
----------------------------------	--

C3. Língua como objecto de poder

SUBCATEGORIAS	OCORRÊNCIAS
C3.1. Poder sócio-cultural	<p>Alemão</p> <p>(---)</p> <p>Chinês</p> <p>E se no futuro não vier a precisar dela, pelo menos fico com boas recordações e algo para contar aos netos (Ch3); saber chinês é saber distinguir-se dos outros com sabedoria (Ch18).</p> <p>Francês</p> <p>A ideia de saber falar francês transmite que somos chiques, estamos na moda e que somos românticos (F9); É igualmente uma língua de elite praticada por muitas pessoas da alta sociedade (F10); E temos sempre a mais-valia de que, fica sempre bem falar fluentemente uma língua estrangeira (F10); Vale sempre a pena aprender esta língua nem que seja só para dizer que sabe falar (F12); Esta língua também transmite um certo “status”, a França é o pays da “haute-couture”, das “toilettes”, e talvez por isso a sua língua se torna “chic, de status, de elite (F13).</p> <p>Inglês</p> <p>Ainda me lembro de, há pouco + de 10 anos, os adolescentes da minha idade pronunciarem umas palavritas em inglês só para mostrarem que sabiam!! (I7); É importantíssimo, crucial sabê-la para de vez em quando fazer um brilharete ao falarmos com estrangeiros (I20).</p>
C3.2. Poder económico-profissional	<p>Alemão</p> <p>Diria também que a sua aprendizagem é importante pela relevância da economia alemã na economia europeia (A1); No meu entender esta língua, tal como o Inglês e até o Chinês, é uma língua de cada vez mais importância a nível de empresas e contactos/negociações entre estas (A2); No entanto, a</p>

C3.2. económico- profissional	<p>Poder</p> <p>sua importância no mundo empresarial coloca-a entre as línguas de estudo mais relevante (A4); O alemão é além de tudo uma língua que abre outras portas na Europa, quando o Inglês ou o Francês fecham as suas (A5); A língua alemã tem então grande importância, em especial no mundo dos negócios internacionais (A7); Na minha opinião, o alemão tem-se tornado estes últimos anos uma língua tão importante na Europa como o Inglês, hoje em dia vimos cada vez mais empresas que procuram pessoas que sabem dominar esta língua (A8); A língua alemã também é uma língua que é muito utilizada a nível comercial e tecnológico, isto visto que a Alemanha é um dos países mais desenvolvidos na Europa (A8); ... em Portugal hoje torna-se uma mais-valia falar alemão (A8); No entanto, acho que é uma língua muito importante a nível mundial, uma vez que a Alemanha é um país determinante na economia mundial (A10); Esta é uma grande potência a nível económico, daí ser muito útil aprender alemão (A10); Uma das várias vantagens em aprender e saber falar alemão, é que no mundo empresarial esta língua é muito importante, visto que existem muitas filiais de empresas no nosso país; tudo isto é uma vantagem perante outras línguas (A11); Resumidamente, eu tenho muito gosto e prazer em saber falar alemão, primeiro porque considero que no futuro me vai ser uma mais valia e segundo porque ainda existem poucas pessoas que detêm este conhecimento (A11); A língua alemã é uma língua muito importante a nível de negócios (A13); Como se sabe a Alemanha é um país economicamente forte, torna-se, então, uma mais valia saber falar. Comunicar e negociar em alemão (A13); O facto de saber negociar na língua mãe do país é uma vantagem enorme que nos ajuda a realizar grandes negócios (A13); Contudo é uma língua que gostaria de aprofundar, porque acho que me vai trazer muitos benefícios para a minha vida profissional (A15).</p> <p>Chinês</p> <p>A língua chinesa é para mim uma porta aberta para o meu futuro (Ch3); Com o tempo torna-se um desafio muito grande, porque sabemos que de certo modo isso nos diferencia no mercado de trabalho (Ch12); A língua chinesa num país ocidental é 1 mais valia para uma pessoa que queira triunfar no mundo empresarial (Ch13); A língua chinesa é com certeza 1 grande trunfo para nós ocidentais no mundo empresarial (Ch13); Aconselho vivamente a todos os futuros empresários a aprender (Ch13); A língua chinesa é a segunda língua mais falada no mundo, e já que o mercado da China está em constante progresso, o meu curso tem-na como uma disciplina bastante importante</p>
--	--

<p>C3.2. Poder económico-profissional</p>	<p>(Ch17); Penso que ter conhecimentos da língua chinesa hoje em dia poderá vir a ser uma mais valia, em especial no mundo dos negócios (Ch23); Talvez nos seja muito útil na nossa futura actividade profissional (Ch27); No futuro esta língua pode tornar-se bastante útil para quem desejar trabalhar no exterior ou até mesmo em Portugal, dado que estamos a ser fortemente visitados pelos chineses e porque estes também se estão a estabelecer cá em grande número (Ch33). Na minha opinião, é uma língua à qual vou dar o meu melhor, porque estou a apostar fortemente o meu futuro nesta área (Ch33).</p> <p>Francês</p> <p>Actualmente é muito importante saber falar muitas línguas, principalmente no mundo dos negócios, porque existem cada vez mais relações empresariais internacionais (F2); Actualmente e no mercado de trabalho penso que é muito útil ter conhecimentos de Francês pois existem muitos países importantes onde esta língua predomina (F7); Poderá com toda a certeza ser uma mais valia no nosso futuro porque tem tanta importância como o Inglês, o Alemão e até mesmo o Chinês (F9); Penso que ao termos umas noções da língua e da sua cultura que nos facilitará no nosso futuro (F9); Na vida profissional é igualmente útil, visto que, muitos dos negócios são feitos em francês (F10); ... por causa dos negócios ou simples necessidade há cada vez mais pessoas a querer aprende-la (F11); É útil e além do mais poderá ser um bom trunfo para actuais ou futuros trabalhadores (F12); No que diz respeito à utilidade do francês como língua estrangeira, penso que não é das línguas mais úteis a nível empresarial. De facto, fica bastante aquém do inglês e até mesmo do espanhol (F14); Acredito que venha a ser importante na minha futura profissão, dadas as constantes e importantes relações empresariais que os dois países mantêm (F18); Para a minha vida profissional preferia falar perfeitamente o inglês do que o francês. Mas já que não tive escolha, até é bom saber falar e escrever francês (F19); E penso que no futuro esta língua pode ser também bastante importante no aspecto profissional (F21); O conhecimento de outra língua além do português e do inglês é também muito importante para estabelecer contactos mais abrangentes em relação ao mundo dos negócios, de modo a “abrir fronteira” com outros países (F21); O Francês é uma boa escolha, é uma língua de um país europeu, com alguma importância (F21); Para além de ser uma</p>
--	--

C3.2. económico- profissional	Poder Inglês	ferramenta de trabalho no mundo empresarial... (F26).
		<p>Todas as pessoas deveriam estudar esta língua, porque em praticamente todas as empresas, e não só, é exigido falar inglês (I2); Julgo que quem não souber falar o inglês terá muita dificuldade em conseguir emprego (I2); Para mim o inglês é uma língua essencial a nível profissional, muito mais do que qualquer outra (I2); É a língua dos negócios (I3); Diria-lhe que o inglês é muito utilizado no mundo dos negócios, qd se negoceia fora do seu país ou com pessoas de fora (I4); Aproveitava tb para lhe dizer para tirar um curso de Inglês pk hoje em dia é fundamental para tudo (I4); Ou seja, é fundamental ter alguns conhecimentos pq senão complica um pouco as coisas (I4); Hoje em dia o inglês não é uma língua que se aprende por gosto mas também por necessidade (I6); É praticamente impossível negociar com outros países noutra língua que não o inglês (I7); Mas de acordo com a situação económica o que diria desta língua é que é indispensável nos dias que correm (I9); Num contexto profissional a sua importância é cada vez maior (I9); Penso que a língua inglesa é a língua mais importante e como tal todos devíamos ter conhecimentos sobre a mesma. Logo, o inglês é uma língua fundamental para todas as pessoas que queiram ter negócios com outros países (I10); No meu entender, a língua inglesa é uma língua extremamente importante no dia a dia de imensas pessoas quer a nível de negócios quer a nível de lazer. Isto porque cada vez mais a língua inglesa é usada para efectuar negociações a nível empresarial com outros países (I11); A língua inglesa é cada vez mais uma ferramenta indispensável no mundo do trabalho e não só, todo o nosso quotidiano está cercado de palavras mais ou menos enraizada na nossa cultura e na nossa língua (I15); É a língua mais utilizada no mundo em nível de negócios (I17); No mundo comercial a língua inglesa é vista como a mais importante, qualquer negócio ou evento internacional é falado em inglês (I17); No mundo dos negócios, é o Inglês a língua mais usada (I18); Como se trata de uma língua universal e mto importante nos nossos dias é importantíssimo, crucial sabê-la porque podemos trunfar no mercado de trabalho (I20); Vai ser uma preciosa ferramenta de trabalho (I20); Hoje em dia, no mundo empresarial são raras as pessoas que não falam ou que não têm algumas noções de inglês (I24); <i>Acho que é sem dúvida a língua mais útil do meu curso devido à sua importância a nível mundial</i> (I24); O Inglês é a língua de eleição no mundo dos negócios (I26); É</p>

C3.2. económico- profissional	Poder <p>ainda muito importante no mundo empresarial (I27); A língua Inglesa hoje em dia é uma mais valia, para além de ser uma das línguas mais faladas em todo o mundo (I28); É importante fomentar o gosto pelo Inglês pois a sua primazia sobre o outro está para durar (I30); É uma língua fundamental para quem trabalha no mundo dos negócios, mas não só: em quase todos os ramos de actividades podemos confrontar-nos com a língua Inglesa, quer em texto ou oralmente (I31); Realmente é uma mais-valia para a nossa vida profissional (I34); Para mim saber inglês é quase como um bem essencial (I34); Hoje em dia a língua Inglesa é sem dúvida uma língua muito importante e indispensável para estabelecer contactos sobretudo no mundo profissional (I35); A língua inglesa é sem dúvida uma mais valia nos nossos conhecimentos, e saber compreendê-la e dominá-la minimamente é um trunfo hoje em dia quer no campo profissional... (I35); ...abre muitas portas no estrangeiro que antes estavam fechadas (I41); Pessoalmente, o inglês é uma língua que pretendo aprofundar cada vez mais, em termos de vocabulário e de pronúncia, porque pretendo também utilizá-la futuramente, em termos profissionais (I43); Aconselharia qualquer pessoa a aprender inglês ... este lhe seria de grande valor e utilidade para o futuro (I44); Finalmente, a língua não é só uma língua universal mas também a língua dos negócios. Assim, é importante saber falá-la ou pelo menos desenrascar-se (I45); Para o nosso curso (Línguas e Relações Empresariais), é crucial ter um bom domínio desta língua (I46).</p>
--	---

C4. Língua como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas

SUBCATEGORIAS	OCORRÊNCIAS
C4.1. Relação língua/história de um povo/cultura	<p>Alemão</p> <p>Diria que é uma língua germânica, a língua de grandes filósofos e escritores (A1).</p> <p>Chinês</p> <p>O chinês para mim sempre teve uma conotação misteriosa, falada por um povo de características muito particulares e diferentes, assumiu a mesma “personalidade” (Ch1); Deparas-te com uma folha de papel matizada de pequenos desenhos que escondem uma arte milenar (Ch5); Experimenta estudar chinês nem que seja por ano, verás que muita da significância de cada símbolo advém da história e da sua cultura (Ch5); A língua chinesa bem como a cultura chinesa são temas que me cativam bastante, talvez por achar que os chineses vivem muito tudo aquilo que fazem (Ch7); ... é uma língua bastante interessante pelo facto de esta introduzir uma cultura totalmente nova e motivante (Ch8); ...termos professores chineses, por isso provenientes de uma cultura diferente, mais rigorosa (Ch8); Como na aprendizagem de outras línguas, mas particularmente na aprendizagem do chinês, a assimilação da cultura é de extrema importância e imprescindível na compreensão da língua (Ch11); O chinês é, no meu entender uma língua que não se pode desligar do seu conteúdo sócio-cultural e da história milenar da sua sociedade (Ch12); ... no fundo é uma língua com uma cultura vasta e interessante a todo o ponto de vista (Ch15); “Saber chinês é saber conhecer o outro lado do mundo e ao mesmo tempo entendê-lo e admirá-lo” (Ch18); A língua chinesa é uma língua rica de cultura (os dois estão muito interligados) (Ch19); Para além de ser uma das línguas mais antigas do mundo, esta revela um pouco da sua história e cultura (Ch19); ... o carácter revela a cultura e história da China porque a palavra “bom” escreve-se com a junção da palavra mulher e filho (homem) isto porque “antigamente” era bom uma mulher ter um filho (Ch19); Para além disso na minha opinião é impossível estudar chinês sem estudar um pouco da cultura chinesa (Ch20); ...</p>

<p>C4.1. Relação língua/história de um povo/cultura</p>	<p>tenho a oportunidade de conhecer um pouco mais de uma cultura, totalmente diferente da nossa (Ch20); Juntamente com a língua chinesa aprendemos a cultura chinesa, o que é bom, pois é sempre positivo aprender e conhecer uma nova cultura, principalmente quando esta tem tantos aspectos que diferem da nossa própria cultura (Ch22); Apesar de hoje em dia já ser um pouco diferente, penso que as mulheres ainda são muito discriminadas, o que à partida, para mim, me leva a deixar um “pouco à parte” esta língua/cultura (Ch23); ... é interessante ter contacto com uma língua e uma cultura completamente diferente da nossa (Ch25); É uma língua cheia de história e simbolismo, onde cada caracter tem uma história a contar (Ch26); Este carácter interessante e mítico da língua chinesa é talvez o reflexo da própria cultura chinesa (Ch26); Para além da língua ser diferente, também nos deparamos com uma cultura totalmente nova (Ch29); ...é uma língua que vale a pena aprender... também pela componente cultural e histórica (Ch30); É sem dúvida uma língua bastante exótica mas que transporta imensa história nos próprios caracteres que são todos associados a algo no passado longínquo e até mesmo a forma que têm na realidade é exprimido no desenho (Ch31); A língua chinesa, como sabemos, faz também parte da cultura chinesa, por isso traz consigo uma série de detalhes e histórias interessantes e curiosas (Ch34).</p> <p>Francês</p> <p>... através desta, aprendemos a cultura e tradições francesas (F2); ... é a língua que se fala em Paris (F3); Uma coisa que se pode desvendar através da aprendizagem desta língua, é a sua cultura e conhecer mais profundamente a variedade de vinhos e dos queijos franceses (F12); ... eu vejo a língua francesa como uma língua de literatura (F13); É a língua de Victor Hugo, de Voltaire, de Zola, etc (F13); Dir-lhe-ia ainda que, como em outras línguas, o francês é uma janela aberta para uma cultura diferente, para um mundo diferente onde a história e as tradições marcaram o povo e a sua própria língua (F15); ... é uma porta aberta para uma cultura rica, uma história singular (F22); ...a cultura é muitíssimo interessante (F22); É uma língua que eu associaria à moda, às marcas, a tudo o que é “fashion” (F23).</p>
--	--

C4.1. Relação língua/história de um povo/cultura	Inglês Através do conhecimento desta língua, podemos também desvendar a sua cultura e saber quais são os seus gostos e preferências e suas tradições (I20); Uma coisa que eu achei muito engraçada foi saber que eles gostam do seu “5 clock tea” (I20); Inglês, Inglês, Inglês como cinco letras juntas nos podem dizer tanto; nos podem mostrar tanto, ensinar, etc. (I41).								
C4.2. Condição para a construção e afirmação de identidade e sentidos de pertença	<table border="0"> <tr> <td data-bbox="506 488 705 544">Alemão</td><td data-bbox="705 488 2027 544">(---)</td></tr> <tr> <td data-bbox="506 544 705 1070">Chinês</td><td data-bbox="705 544 2027 1070"> ...incentivo todos os que me questionam a aprender chinês porque sem dúvida é muito rica e nos faz crescer por dentro (Ch6)... aproxima-nos de uma realidade tão diferente mas que ultrapassando a barreira da língua nos torna mais iguais (Ch6); </td></tr> <tr> <td data-bbox="506 1070 705 1198">Francês</td><td data-bbox="705 1070 2027 1198"> Para terminar sem o francês seria uma pessoa diferente porque além de fazer parte da minha vida faz parte da minha cultura (F20); Para mim é mais que uma simples língua que é falada p/ desenrascar em negócios... são as minhas origens (F26). </td></tr> <tr> <td data-bbox="506 1070 705 1198">Inglês</td><td data-bbox="705 1070 2027 1198">(---)</td></tr> </table>	Alemão	(---)	Chinês	...incentivo todos os que me questionam a aprender chinês porque sem dúvida é muito rica e nos faz crescer por dentro (Ch6)... aproxima-nos de uma realidade tão diferente mas que ultrapassando a barreira da língua nos torna mais iguais (Ch6);	Francês	Para terminar sem o francês seria uma pessoa diferente porque além de fazer parte da minha vida faz parte da minha cultura (F20); Para mim é mais que uma simples língua que é falada p/ desenrascar em negócios... são as minhas origens (F26).	Inglês	(---)
Alemão	(---)								
Chinês	...incentivo todos os que me questionam a aprender chinês porque sem dúvida é muito rica e nos faz crescer por dentro (Ch6)... aproxima-nos de uma realidade tão diferente mas que ultrapassando a barreira da língua nos torna mais iguais (Ch6);								
Francês	Para terminar sem o francês seria uma pessoa diferente porque além de fazer parte da minha vida faz parte da minha cultura (F20); Para mim é mais que uma simples língua que é falada p/ desenrascar em negócios... são as minhas origens (F26).								
Inglês	(---)								

C5. Língua como instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais

SUBCATEGORIAS	OCORRÊNCIAS
C5.1. Comunicação e socialização com o Outro	<p>Alemão</p> <p>Como em todas as culturas, todos prestigiam e dão grande valor à sua língua mãe e se um estrangeiro sabe falar essa língua as pessoas ficam deveras contentes (A13).</p> <p>Chinês</p> <p>Além disso torna-se engraçado ir aos restaurantes e às lojas de chineses e falar com eles, ficam todos contentes! Pudera, não é nada normal vir de tão longe para Portugal, chegar cá e haver quem saiba falar a língua deles (Ch17); Agora já posso cumprimentar e ter uma conversa acessível com um chinês” (Ch18).</p> <p>Francês</p> <p>Falaria do quão é importante aprender uma língua actualmente tão importante no mundo, no relacionamento com os outros (F15); Mas é sempre bom sabe umas coisas porque quando falamos em inglês para um francês, ele responde em francês (F19).</p> <p>Inglês</p> <p>Tem também um carácter social importante pois é com ela que na maioria das vezes se torna possível a comunicação entre diferentes povos (I1); A língua Inglesa é para mim a língua mais importante na face da terra. Apesar de não ser a mais falada, é uma língua a que muitas pessoas, que não falam a mesma língua (entre elas) recorrem ao inglês porque provavelmente a pessoa do outro lado sabe falar ou percebe, “desenrasca-se” (I3); ... qualquer contacto que surja entre pessoas de países diferentes que não conheçam a língua uma da outra recorrerão com certeza ao inglês (I6); A língua inglesa é sem dúvida, uma ponte que liga todos os países (I7); Constitui uma das melhores</p>

<p>C5.1. Comunicação e socialização com o Outro</p>	<p>armas contra a falta de comunicação (I7); Logo, o inglês é uma língua fundamental para... ou simplesmente entrar em contacto com outras culturas (I10); This language is truly useful to communicate with pther cultures wherever you go (I16); ... é a língua que as pessoas de diferentes culturas utilizam para se perceberem uns aos outros (I17); Hoje em dia quem falar Inglês pode usá-lo em qualquer parte do mundo sem ter problemas de não ser percebido (I17); ... faz com que várias culturas diferentes construam relações de amizade e compreensão mútuas (I19); Actualmente, quando duas pessoas de países diferentes se encontram, a tendência é ambos falarem em inglês (I21); ...esta é a via de comunicação comum entre diferentes países (I24); É a língua mais utilizada para falar, para comunicar com pessoas que não falam a nossa língua quando nós não falamos a língua dessa pessoa (I26); É graças ao Inglês que pessoas de diferentes países, com línguas e culturas tão distintas, se entendem (I26); ... é o elo de ligação entre diferentes culturas e ideologias (I26); Na minha opinião é uma língua muito importante no que concerne o contacto com pessoas estrangeiras, pois quase toda a gente sabe falar Inglês o suficiente para se fazer entender (I27); ... é utilizada como meio de comunicação entre duas culturas diferentes (I30); Quando duas pessoas que falam línguas diferentes se encontram com intenção comunicativa e nem um nem outro sabem falar a língua da outra pessoa, então em comum acordo e de maneira quase mecânica recorrem ao Inglês (I30); Com efeito toda gente deveria ter bases em inglês porque pode ser sempre útil quando viajamos em países estrangeiros podemos sempre utilizar o inglês para comunicar com pessoas que não falam a nossa língua (I32); De facto, para onde formos acho que se usarmos a língua inglesa a maior parte das pessoas são capazes de nos entender (I34); A língua inglesa é sem dúvida uma mais valia... um trunfo quer no campo profissional quer no campo cultural (para estabelecermos contacto com outros países mesmo de outras línguas) (I35); Actualmente falar inglês é como um passaporte, uma porta aberta na comunicação com os outros e não é necessário sair de Portugal para falar inglês (I36); Penso que vale a pena aprender esta língua não só pela utilidade que terá na comunicação verbal, mas também para conhecer outras culturas, nomeadamente as que falam inglês (I36); O Inglês é uma língua que desde há quase um século se tornou um meio de comunicação no Mundo e que permite às pessoas comunicarem além da sua língua materna (num país estrangeiro) (I38); A língua inglesa é um elo de ligação intercultural, isto é, hoje em dia, a língua inglesa é a chave para a comunicação mundial (I40); Esteja onde estiver se souber falar, escrever inglês irá certamente conseguir comunicar (I40); Inglês, oh sim, Inglês é uma língua que abrange multidões (I41); ... esta</p>
--	---

C5.1. Comunicação e socialização	<p>língua cada vez mais é utilizada nos vários meios (I41); ... é importante que o inglês se torne num meio de comunicação, de envio de informação (I41); Como quase todas as pessoas sabem pelo menos um pouco de inglês, conseguimos comunicar uns com os outros sendo mesmo de nacionalidades diferentes (I42); Quando nos deslocamos para o estrangeiro e não dominamos a língua do país em questão, se falarmos inglês vamos ser percebidos (I45); Assim, pode-se dizer que a língua inglesa é a língua chave para comunicar no mundo (I45);</p>
C5.2 Internacionalização da língua	<p>Alemão</p> <p>Esta língua é falada em vários países europeus, Alemanha, Áustria, Luxemburgo, etc, Países de Leste (A7); Para além disso, a língua alemã apesar de não ser tão falada como o inglês é uma língua que domina em muitos países e que é falada por muitas pessoas (A13).</p> <p>Chinês</p> <p>... é uma língua que está em expansão progressiva (Ch14).</p> <p>Francês</p> <p>Talvez não tenha a mesma utilidade que o inglês, mas é também uma língua muito falada (F2); Diria-lhe que é uma língua falada em vários países, espalhados pelos 5 continentes ou quase (F4); Dir-lhe-ia que embora não seja a língua mais falada no mundo, é bastante utilizada em manuais de instrução, teorias, livros, músicas (F4); O francês é falado em diversas partes do mundo para além de França, como é óbvio (F6); É falada um pouco em todo o mundo, pois existem muitos países francófonos (F8); Já foi mais poderosa, pois a língua inglesa têm vindo a ganhar maior peso nos últimos tempos devido à globalização cada vez maior que se tem vindo a sentir (F8); É uma das línguas mais faladas no mundo (F9); ... é uma das línguas mais faladas e conhecidas (F12); Contudo continua a ser uma língua bastante falada a nível europeu e talvez por esse motivo continua a assumir um papel de relevo a nível de trocas de informação e de comunicação (F14);</p>

<p>C5.2</p> <p>Internacionalização da língua</p>	<p>Inglês</p> <p>Penso que o francês está no meio das línguas mundiais em termos de aprendizagem e compreensão, tendo inglês em primeiro lugar e as línguas orientais no fundo da escala (F16); Dir-lhe-ia também que é das línguas mais faladas do mundo (F17); ... é também falada por muitos países (F21); A quem nunca tivesse contactado com esta língua, incentivava-o a aprendê-la porque é falada em muitas partes do mundo, nos media, na Internet (F22).</p> <p>O difícil seria encontrar alguém que nunca tivesse contactado com esta língua (I1); A língua inglesa é falada em quase todos os pontos do mundo e mesmo quem não sabe dizer frases completas consegue, certamente, dizer uma ou outra palavra que já ouviu (I1); O inglês é uma língua universal como toda a gente sabe, só por isso vale a pena aprendê-la (I2); Diria-lhe que já devia ter contactado com ela visto que é a língua mais falada no mundo (I4); O Inglês está em livros, receitas, manuais de instrução, filmes, séries, letreiros (I4); Seria muito difícil encontrar alguém que nunca tenha contactado com a língua inglesa, uma vez que esta adquiriu um estatuto universal (I7); A língua inglesa emergiu de tal forma que é praticamente impossível viajar para o estrangeiro e expressarmos-nos noutra língua que não o inglês (I7); É raro ver um filme que não seja em língua inglesa (I7); Se tivesse que descrever a língua Inglesa a alguém que nunca tivesse contactado com ela, diria antes de mais, que é fundamental para os dias que correm uma vez que o inglês é das línguas mais faladas no mundo e persegue-nos no nosso quotidiano (I8); De tão universal que é podemos também acrescentar que é a língua oficial da aldeia global (I8); A língua inglesa é uma das línguas mais importantes e mais faladas no mundo (I9); De facto e no panorama actual muito poucas pessoas não contactam ou nunca contactaram com esta língua (I9); À semelhança de outras línguas é uma língua utilizada em quase todos os continentes senão em todos (I9); ... é também muito fácil ter contacto com esta língua pois muitas vezes basta só ligar a televisão para lhe termos acesso (I9); Talvez por ser a língua mais falada do mundo e também porque a maior parte dos filmes que vemos no cinema ou na televisão são em inglês, as pessoas mal começam a aprender inglês têm grande facilidade em identificar palavras que já ouviram antes e à posteriori sabem o que significam (devido às legendas) (I10); Isto porque cada vez mais a língua inglesa é usada quer para.... quer para actividades de lazer como idas ao cinema, viagens a países onde a língua falada é extremamente difícil de compreender</p>
--	---

<p>C5.2</p> <p>Internacionalização da língua</p>	<p>e falar (I11); Neste sentido a língua Inglesa ganha um carácter universal (I11); ... cada vez mais está presente nas nossas vidas, porque para além de ser falada e entendida por um grande número de pessoas em todo o mundo, seja na Inglaterra, seja no Japão... (I11); Outrora fora uma língua menos falada no mundo mas a sua importância tem vindo a crescer e, no meu ponto de vista, isto deve-se à cada vez maior globalização que se faz sentir (I12); ... é uma das línguas mais faladas no mundo (I13); ... invade o nosso dia-a-dia através dos media (televisão, rádio, internet, etc) e também através dos neologismos/estrangeirismos que cada vez vão invadindo mais a língua portuguesa (I13); Por exemplo, a palavra “OK” é a palavra mais conhecida do mundo e é utilizada em quase todas as línguas (I13); ... estamos sempre em contacto com ela quer através dos filmes, da televisão, revistas, etc, e por ser utilizada com muita frequência nas comunicações inter-culturais (I14); Não podemos negar que a língua inglesa tem uma importância fulcral em todo o mundo (I14); Portanto é muito difícil encontrar uma pessoa que em toda a sua vida não tenha entrado em contacto com o Inglês, encontrando-se geralmente numa faixa etária mais elevada, mas mesmo essas ao verem um filme conseguem distinguir que se trata de um falado em Inglês (I15); Por tudo isto posso afirmar que a língua inglesa é a mais universal de todas, o seu império foi desde uma ilha no Atlântico a outra no Pacífico (I15); For someone who never learned English, I must say that the English Language is the most spoken language all over the world (I16); In fact, there are even small islands or some tribes in many countries which already adopted English language as being its mother tongue and then learn their own dialects (I16); English language is everywhere: publicity, cinema, restaurants, business, clothes, fashion, tourism, music, etc and if you don't know nothing about english you will be away, apart of important information for yourself and for the future (I16); This language is the second language to be learned in school after the mother tongue from the country where you were born (I16); A língua Inglesa é uma das línguas mais faladas no mundo, e provavelmente a mais conhecida no mundo (I17); ... é uma língua leccionada em qualquer parte do mundo (I17); A língua Inglesa é também a mais usada e conhecida em cinema, e quaisquer actividade lúdica. Por esta razão é compreensível a quantidade de pessoas que a sabem compreender cada vez mais (I18); Os países como Inglaterra, Irlanda, Dinamarca, Estados Unidos da América, entre outros usam-na para se fazerem compreender (I18); ... é a única língua com quase entendimento total por parte de todos (I18); Diria que a língua inglesa é o código de linguagem a nível mundial (I19); Tornou-se global, e não sei se por consequência de os países com esta língua</p>
--	--

<p>C5.2</p> <p>Internacionalização da língua</p>	<p>materna serem bastante poderosos, ou se o contrário se passou (I19); O que é certo é que ela é falada, cantada, lida por todo o mundo (I19); Para mim em especial, o Inglês é já uma língua com a qual lido no quotidiano (I19); Trata-se de uma língua universal (I20); A língua inglesa pode ser considerada uma língua universal uma vez que quase todos os países aprendem-na na escola nem que seja em estudos mais avançados (I21); Tentou-se inventar e implementar uma língua universal: o esperanto mas o facto é que o inglês tem mais aderência e é mais aplicada que esta (I21); O inglês é falado em todos os continentes e é a língua mais falada no mundo (ou das mais faladas no mundo) (I21); A língua Inglesa sendo desde já uma língua universal ou a língua universal, é uma língua extremamente útil no nosso dia-a-dia (I23); Nos dias que correm fala-se tanto em globalização e abertura de fronteiras, livre circulação de pessoas um pouco por todo o mundo será útil haver uma língua comum que todos entendam e essa língua é sem dúvida a língua Inglês (I23); Para nós portugueses estamos diariamente, quase, em contacto com o inglês visto que pelo simples facto de assistirmos a um filme na tv ou no cinema a uma série televisiva, ouvimos constantemente a língua inglês (I23); Como todos sabem o Inglês é uma das línguas mais faladas em todo o mundo logo é bastante útil, diria mesmo indispensável falar inglês (I24); Além do mais, quase todos os dias entramos em contacto com o inglês, quer seja através de músicas, da televisão, etc por isso torna-se mais acessível do que qualquer outra língua (I24); Hoje em dia o inglês é cada vez mais uma língua utilizada universalmente (I25); A língua Inglesa é universal. Está em todo o lado (I26); O Inglês é a língua de eleição na música, no entretenimento mundial (I26); É uma das línguas mais faladas no mundo o que faz com que seja muito útil saber falar e escrever Inglês (I27); É uma língua com a qual a maior parte de nós tem contacto, se não for nas aulas é nos filmes e nas músicas (I27); ... é uma das línguas mais faladas em todo o mundo (I28); Como é do senso comum, os filmes mais vistos em todo o mundo são oriundos dos EUA, cuja falada é a língua Inglesa, ora ao serem passados para outros países tem que haver uma adaptação para que estes se entendam com facilidade (I28); Tendo em conta que hoje em dia vivemos numa aldeia global, o Inglês tornou-se numa língua internacional (I29); É que é de uma utilidade extrema, todos os dias e na maioria das vezes sem nos apercebermos, somos “bombardeados” com uma quantidade incrível de informação, da qual grande parte é em Inglês (I29); Quando estamos ligados à “rede” constactamos que uma esmagadora maioria das páginas é em inglês, e vivendo num mundo que se alimenta da informação, penso que o inglês é extremamente importante para a nossa “sobrevivência” (I29); A língua Inglesa</p>
--	---

<p>C5.2</p> <p>Internacionalização da língua</p>	<p>é uma das línguas mais importantes hoje em dia, é chamada a língua universal (I30); Inglês é para mim, o que se pode chamar uma língua oficial internacional, principalmente no Ocidente (I31); É, de facto, das línguas mais faladas em todo o mundo (I31); Diria que a língua inglesa é uma língua importante por ser universal (I32); O Inglês é uma língua universal, hoje em dia já são poucos os países em que esta língua não é uma disciplina obrigatória (I33); Além do mais hoje em dia muitos produtos como os produtos de informática vêm em inglês, o que prova a universalidade desta língua (I34); É das línguas mais faladas no mundo inteiro (I35); Outra vantagem é que desde cedo, desde crianças, às vezes, mesmo antes da aprendizagem escolar, já nos sentimos familiarizados com esta língua, quer seja através da televisão (desenhos animados, filmes) ou através do computador e da música, pois hoje em dia cada vez mais cedo as crianças se deparam com esta realidade (I35); ...é a língua mais internacionalizada, o que também aumenta o interesse em aprendê-la (I36); É uma das línguas que nos dias de hoje, aliás de há uns anos para cá dá um “jeitão”, isto porque o Inglês é uma língua universal (I37); é sem dúvida o passaporte para o “desenrascão” no estrangeiro (I37); Antes de começar a aprender Inglês é muito raro que nunca se tenha tido um contacto prévio com esta língua, ela está por toda a parte: em revistas, panfletos, televisão. Até nos produtos que consumimos e folhetos dos memos, neste sentido ela é igualmente universal (I39); ... quase todas as pessoas sabem falar inglês ou tem acesso à língua (quer por meio de produtos, músicas, filmes) (I40); Não é por acaso que lhe chamam a língua universal (o facto é que isso verifica-se na realidade) (I40); Deste modo é importantíssimo conseguir comunicar nesta língua tão vasta e útil, pois ela está a tornar-se como uma segunda língua que todos tem de saber (I40); Aprendo esta língua desde os 9 anos e sempre achei que esta seria uma língua muito versátil dado que é bastante falada no mundo inteiro (I43); Acredito que não seria fácil (ou comum) encontrar alguém que não tivesse tido algum tipo de contacto com a língua inglesa (I44); ... falada e entendida numa grande parte do mundo (I44); A língua inglesa é dita uma “língua universal” porque é falada em muitos países do mundo (I45); A língua inglesa é considerada, hoje em dia uma das mais faladas no mundo (I46); Penso q hoje em dia, poucas são as pessoas q ainda ã tem tido contacto c/ esta língua já q ela é constantemente ouvida e falada, isto por motivos como a globalização, a diminuição das fronteiras a nível mundial, pelos avanços das novas tecnologias, etc (I46).</p>
--	---